التربية الفكرية

في سياق النهوض الحضاري المنشود

تأليف جماعي

تحرير

الدكتور فتحي حسن ملكاوي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

التربية الفكرية

في سياق النهوض الحضاري المنشود

مكتبة

الرضا الإلكترونية

التربية الفكرية

في سياق النهوض الحضاري المنشود

تأليف جماعي

تحرير

الدكتور فتحي حسن ملكاوي

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT
iiit

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

الطبعة الأولى ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢١م

التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري المنشود
تحرير: فتحي حسن ملكاوي

موضوع الكتاب: ١- أهداف التربية الفكرية ٢- موضوعات التربية الفكرية
٣- أساليب التربية الفكرية ٤- معيقات التربية الفكرية

ردمك (ISBN): ٩-٨٣١-٥٦٥٦٤-١-٩٧٨

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (٢٠٢٠/١١/٤٨٦٦)

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
The International Institute of Islamic Thought
P.O.Box: 669, Herndon, VA 20172 - USA
Tel: (1-703)471 1133, Fax: (1-703)471 3922
www.iiit.org/ iiit@iiit.org

مكتب الأردن - عمان
ص.ب ٩٤٨٩ الرمز البريدي ١١١٩١
هاتف: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢١+ فاكس: ٩٦٢٦٤٦١١٤٢٠+
www.iiitjordan.org

بسم الله الرحمن الرحيم

قائمة المحتويات

المقدمة

فتحي حسن ملكاوي

لا خلاف على أنَّ الأمة الإسلامية اليوم تحتاج إلى النهوض الحضاري الذي تستعيد به قوَّتَها وحضورَها في العالم المعاصر، وتُسهِم في ترشيد الحضارة الإنسانية بقيم الوحي، وهدي النبوة، وتجربة التاريخ. وهذا يستدعي التفكير فيما يلزم من الجهود الساعية إلى ذلك النهوض الحضاري، فأيْنَ تقع الحاجة إلى كتاب في التربية الفكرية من هذا التفكير؟ وبِمَ تختلف التربية الفكرية عن غيرها من التربيات؟

كلُّ رسالات الأنبياء كانت نوعاً من التربية الفكرية بدءاً من إعادة الناس إلى فطرة التوحيد، والتخلُّص مما طرأ عليهم من انحرافات وخرافات في الاعتقاد والسلوك، وتوجيه تفكيرهم إلى مصالح ومنافع يستعينون بها في تحقيق مهمَّة الإنسان في تزكية النفس وبناء العمران المادي والمعنوي، لينتهي سعيُهم إلى خيرهم في الدنيا والآخرة. وفي الرسالة الخاتمة التي بُعث بها محمد صلّى الله عليه وسلّم كانت مناهج النظر والتفكُّر والتدبّر والاعتبار هدفاً أساسياً، لتحقيق مقاصد الدين في واقع المجتمع الإسلامي في عهد النبوة، وتجلَّت تلك المناهج في الممارسة العملية لجيل الصحابة، وأصبحت نموذجاً للقرون التالية. وكان من الواضح أنَّ جيل التابعين قد أَلِفوا التربية الفكرية التي كان الصحابة قبلهم يمارسونها بطريقة تلقائية. ومع أنَّنا لا نجد في كتابات التراث التربوي الإسلامي ما يُعدّ حديثاً متخصصاً عن التربية الفكرية، فإنَّ ذلك التراث تحدَّث عن كثير من ملامح هذه التربية ومبادئها وأساليبها في سلوك العلماء وممارساتهم في حلقاتهم التعليمية، إضافة إلى مواقف الجدل والحجاج والمناظرة لمواجهة الأفكار المنحرفة التي كانت تظهر بين الحين والآخر.

وكان هذا الحضور مَعْلَماً مهماً من معالِمِ التقدُّم العلمي والحضاري في الأمة الإسلامية، تجلّى في ممارسات الاجتهاد والتجديد في علوم الأمَّة وفكرها. لكنَّ هذه الحالة لم تتواصل، فبدأ

الجمود على أقوال السابقين، وأصبح التقليد هو القاعدة، وتعطَّلت حركة البناء الحضاري في حياة الأمَّة، وانعكس ذلك على التخلُّف في مـجمل حياتـها العلمية والعملية. ولن يكون من المستغرب أن يكون الخلل في أنـماط التنشئة والتربية والإعداد في مؤسسات المجتمع المسلم، ولا سيما في مـجال التربية الفكرية سبباً مهماً في ذلك، إنْ لَـمْ يكن السبب الأهم.

ونعني بالتربية الفكرية تنمية فِعْل التفكير، وتحسين منهج التفكير في الموضوعات المختلفة، بـحثاً عن الحقيقة، بالأساليب المناسبة المؤدية إليها. وهذا يعني تزويد العقل الإنساني بعدد من الخصائص التي تعين في مـمارسة التفكير للوصول إلى الحقيقة أو الاقتراب منها، سواءً كانت تفسيراً نظرياً لظاهرة طبيعية، أو لسلوك اجتماعي أو نفسي، أو حلاً لمشكلة عملية أو تطويراً لأداء في الإدارة أو الإنتاج، أو غير ذلك من صور التفكير الذي يقدم مصالح أو يدفع مفاسد. ومن الطبيعي أن تقود المنهجية السليمة في التفكير إلى إنتاج أفكار أكثر نضجاً وصلاحية لمسيرة الحياة ومواجهة مشكلاتها. وفي المقابل فإنَّ الأفكار الناضجة ولا سيما الأفكار ذات الصفة الكلية، كما في رؤية الإنسان للعالَـم وللإنسان والحياة، وما تتضمنه من معتقدات، وما ينتج عنها من علاقات ومشاعر، سوف تقود إلى تطوير منهجية التفكير؛ فالعلاقة متبادلة بين نوعية الأفكار ومنهجية التفكير.

وقد عرف العمل التربوي أنواعاً من التربية، منها التربية على الأخلاق، أو التأديب، أو التربية الأخلاقية في مجالات الصدق والوفاء والإيثار، ومنها تربية الجسم لاكتساب القوة واللياقة والمرونة والتحمُّل أو التربية البدنية، ومنها التربية الروحية، والتربية المهنية، وغيرها. لكنَّ أيّاً من هذه الأنواع من التربية لا تتحقق على الوجه الأمثل دون التربية الفكرية. وربَّما كان السبب في الخلل في التربية الفكرية سبباً في وجود الخلل في سائر الأنواع الأخرى.

ويمكننا النظر إلى أنَّ معظم ما نجده مكتوباً في التراث الإسلامي هو في الأصل مادة للتعليم والتربية، فكثير من هذا التراث كان مادة علمية كتبها العالِـم الشيخ؛ فقيهاً، أو محدِّثا، أو أديباً، أو صوفياً، أو فيلسوفاً... وألقاها دروساً على تلاميذه، أو قرأها تلاميذه عليه، وبعضها كان إملاءً ينطق به الشيخ ويكتبه تلاميذه. لكنَّنا وجدنا بعض الكتابات المتخصصة

فيما يقع اليوم ضمن تصنيفات العلوم التربوية، وهذه غلب عليها -في معظم الأحيان- التركيز على فضل العلم والعلماء، وفضيلة طلب العلم والتعلّم والتعليم، ومسائل التأديب واكتساب الآداب والأخلاق والفضائل. ومع ذلك فإننا نجد بعض الكتابات الخاصة بتعليم علوم العقيدة والفقه واللغة ومهن الطب والفلك والمهن والحرف وغير ذلك. وقد نجد بعض الإشارات إلى الأعمال العقلية والفكرية الخاصة في مباحث المناظرة والجدل والمنطق، وبعض أبواب أصول الفقه وعلم الكلام والفلسفة. ونستطيع المجازفة -بقدر من التعميم- والقول: إنّ الاهتمام بالتربية الفكرية كان أقلّ بكثير من الاهتمام بالتربية الروحية والتربية الأخلاقية، وحتى في الكتابات التربوية المعاصرة لا نجد الاهتمام بالتربية الفكرية بالقدر الذي تستحقه، في ضوء ما نجده من خللٍ في الفهم وقصورٍ في إعمال العقل، وانحرافٍ في التفكير، لدى كثير من الأفراد والجماعات.[1]

وتأتي أهمية الاهتمام بالتربية الفكرية في الرؤية الإسلامية، في هذا الوقت، من أنّ بعض الفئات الإسلامية المعاصرة، وقعت فيما وقعت فيه فئاتٌ إسلامية قديماً من انحرافات فكرية، تختص بفهم نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، وبفهم بعض محطات التجربة التاريخية للمجتمع الإسلامي. ونرى في حياتنا بعض الخلط بين الفكر العلمي والفكر الخرافي، وبين الفكر المقاصدي السنني والفكر المزاجي العبثي. كنا نرى عجزاً عن التوظيف المشروع للاجتهاد والتجديد في الفهم الإسلامي للواقع المعاصر، بما يموج به من أفكارٍ وأحداثٍ، داخل المجتمعات الإسلامية والمجتمعات الأخرى. وقد أدّى هذا الخلل إلى ضعفٍ بيّنٍ في الانطلاق والممارسة الحضارية، وفي حضور الفكر الإسلامي ومشاركته الفاعلة على مختلف الصُّعُد.

ولا خلاف على أنَّ العالَم الذي نعيش فيه يقوم على مجموعة من السنن التي تتصف بالثبات، ومع ذلك فإنَّ صفةَ التغير في هذا العالَم هي سنةٌ من هذه السنن. فالعالَم الطبيعي

(١) الجدير بالذكر أنَّ مصطلحَ "التربية الفكرية" يُطلق أحياناً على ما تقدّمه بعضُ المؤسسات المتخصصة بالعناية بالأطفال، ذوي المشكلات الخاصة بالتأخر الفكري أو التخلُّف العقلي.

يتغير فيه الليل والنهار ﴿يُغْشِي ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا﴾ [الأعراف: ٥٤]، والشمسُ والقمر في حركة دائبة: ﴿لَا ٱلشَّمْسُ يَنۢبَغِى لَهَآ أَن تُدْرِكَ ٱلْقَمَرَ وَلَا ٱلَّيْلُ سَابِقُ ٱلنَّهَارِ ۚ وَكُلٌّ فِى فَلَكٍ يَسْبَحُونَ﴾ [يس: ٤٠] والحيوانات تتوالد وتكبر وتموت، والنباتات تُورِقُ وتُزهر وتُثمر وتَجفُّ، والرياح تهب فتثير سحاباً يأخذ بالتراكم، ثم ينزل الغيث، وتعود الأرض إلى الحياة بعد موتها. وكذلك الأمر في العالَم الاجتماعي، فأمم البشر تقوم وتشتد قوَّتُها ثم تنهار وتختفي، والمجتمعات البشرية في تغير دائم لا يعرف الثبات. وحتى الفرد الإنسان يولد صغيراً ثم يشبُّ ويَشيب، وتتبادله حالات الفرح والحزن، والصحة والمرض، والغنى والفقر. وهكذا هي حالة التغير في هذا العالَـم بمكوناته الطبيعة والاجتماعية والنفسية. وبملاحظة سنة التغير والتعامل معها، يسعى الجاهل إلى التعلم، والمريض إلى الشفاء، والفقير إلى الغنى، والضعيف إلى القوة، وهكذا.

والكائنات الحية في هذا العالم تتوالد وتتكاثر لتنتج أجيالاً جديدة يـمتد عن طريقها بقاء كلِّ جنسٍ منها عبر امتداد الزمن. وكلُّ المواليد تحتاج إلى مدة زمنية من العناية والرعاية حتى يشتدَّ عودُها وتعتمد على نفسها. لكنَّ هذه المدة الزمنية تـمتدّ من لحظات إلى سنوات. ويـمتاز الفرد الإنسان عن سائر أحياء هذا العالَـم بـحاجته إلى فترة طويلة من العناية والرعاية. وقد لا تستقيم مقارنة الإنسان بسائر الكائنات من أي وجه من وجوه التشابه والاختلاف دون أن نشير إلى تـميُّز الإنسان في طبيعته ومهمته في هذا العالَم.

ويميّز الإنسان المؤمن في هذا الوجود بين وجودين لا ثالث لـهما، وجود الله الخالق سبحانه، وهو واحدٌ أحد، ووجود المخلوقات، وهي كثيرة ومتعددة ومتنوعة. وشاءت إرادة الله سبحانه أن تكون كلُّ المخلوقات في صنفين، يشكِّل الإنسان منها صنفاً واحداً، وتشكِّل كلُّ المخلوقات الأخرى الصنف الثاني. فالإنسان له صفة الاستخلاف والتمكين، وكلُّ المخلوقات هي مسخرات لهذا الإنسان.

وعلى هذا فلا غرابة أن يحتاج الفرد الإنساني إلى عناية ورعاية كافية ليكون قادراً على أن يكتسب التمكين اللازم للقيام بـحق الخلافة والعمران. ويتمُّ ذلك في المجتمعات البشرية

بطرق متنوعة من العناية والرعاية للفرد، وأساليب متخصصة في التنشئة والتربية والإعداد. فالتربية في المجتمع الإنساني ليست مجالاً متخصصاً من مجالات النشاط البشري، منفصلاً عن المجالات الأخرىٰ، وإنَّما هي المجال التي تتمُّ فيه عملية الإعداد والتمكين في كلِّ المجالات الأخرىٰ. فإذا كانت الزراعة مهنة، والطبُّ مهنة، والتجارة مهنة، والسياسة مهنة...، فإنَّ التربية هي أمُّ المهن جميعاً.

وعلىٰ الرغم من الجدل الذي يثور أحياناً حول درجة نجاح أو فشل نظم التربية والتعليم في قيادة المجتمعات العربية والإسلامية نحو أهدافٍ تنمويةٍ أو حضاريةٍ محددةٍ، والأثر المتزايد لبعض المؤثرات الأخرىٰ مثل السياسة أو الإعلام، في الحدِّ من أثر النظام التربوي، فسوف تبقىٰ التربية مدخلاً، إنْ لَـمْ تكن المدخل الأساس، في التغيير الاجتماعي والثقافي والحضاري. مع الوعي بأنَّ هذا التغيير يمكن أن يسير في الاتجاه الإيجابي أو السَّلبي.

وتبرز أهمية التربية في الإصلاح والتغيير الإيجابي عندما يختصُّ الحديث بالواقع الحالي للمجتمعات العربية والإسلامية في الرؤية الإصلاحية الإسلامية، فهذه المجتمعات، وَفق هذه الرؤية، متخلِّفةٌ بالقياس إلىٰ ما يريده الإسلام لها، وإلىٰ ما لديها من إمكانات، وبالمقارنة مع المجتمعات الأخرىٰ. علىٰ أنَّ العلاقة بين الواقع القائم والمثال المنشود يتأثَّرُ، بلا شك، بعوامل متعددة، منها -علىٰ سبيل المثال- أنواع التربية وأشكالها التي تُـمارس بـها؛ فهناك التعليم النظامي (المدرسي المبرمج) Formal، وغير النظامي (المبرمج خارج المدرسة) Nonformal واللانظامي (التلقائي أو العَرَضِيّ غير المبرمج) Informal. كما تتأثر درجة تحقيق الإصلاح المنشود بأغراض التربية، فهناك التعليم العام، والتعليم المهني، وغيره من أنواع التعليم المَوَجَّه، وتتأثَّر بالجوانب الشخصية البشرية، والسمات الروحية والجسمية والعقلية والنفسية التي يتحلَّىٰ بها أفراد المجتمع،كما تتأثَّر بالموضوعات التي تتمحور حولـها العملية التعليمية، كموضوعات الدين، واللغة، والعلوم، والرياضيات، وغيرها.

وقد أصبح من الشائع أن نسمع ونقرأ أنَّ التربية (أو التعليم) هي قاطرة الإصلاح والتنمية والتغيير في أيِّ مجتمع، لكنَّنا أخذنا ندرك أنَّ نظام التربية والتعليم نفسَه يحتاج

إلىٰ إصلاح وتغيير، حتىٰ يكون أساساً للإصلاح والتغيير في الأنظمة الأخرىٰ، مما يُسوّغ القول بأنَّ التربية هي الداء وهي الدواء. ومن المتوقع أن تكون جوانب الإصلاح التي ينبغي أن تتوجه للنظام التربوي في مجتمعاتنا جوانب متعددة، كل جانب منها يستحق النظر والتحليل والبحث.

وعند النظر في أنواع التربية التي تختص بجوانب شخصية الإنسان، وجدنا حديثاً عن ضرورة وجود تربية شاملة لهذه الجوانب، وأنَّ علىٰ هذه التربية أن تتصف بالتوازن والتكامل في جوانب الشخصية. ويمتد هدف هذه التربية لتسهم هذه الشخصية المتوازنة في بناء المجتمع الذي تعيش فيه، والأمة التي تنتمي إليها. ولا يكون ذلك إلا بتمكين الفرد من اكتساب الخبرة اللازمة في المجالات المعرفية التي يحتاج إليها، عن طريق نوع من التربية، نسميه التربية الفكرية. وهذا هو موضوع هذا الكتاب.

وقد اخترنا موضوع التربية الفكرية لهذا الكتاب لما نـجده من نقص العناية بالموضوع، ونشعر بالحاجة إلىٰ إبراز أهميته وضرورته، وصلته بالجوانب الأخرىٰ من شخصية الإنسان المسلم، والبحث في موقع التربية الفكرية في القرآن الكريم، والسنة النبوية، والتراث الإسلامي، والخبرة التربوية المعاصرة، وتحديد بعض المبادئ التي تعين في تقديم التربية الفكرية المناسبة، واقتراح بعض الطرق والمسالك العملية الجديرة باستعمالها، وبيان دور المؤسسات المعنية بالتربية والفكر في تسليط الضوء علىٰ هذا النوع من التربية، وفي نقل التربية الفكرية من البُعد الفردي إلىٰ البُعد المؤسسي المبني علىٰ استراتيجية علمية، والكشف عن المعيقات التي قد تحول دون تحقيق تربيةٍ فكريةٍ فاعلة، وتفعيل موقع التربية الفكرية في جهود الإصلاح والنهوض الحضاري. واجتهدنا في أن تظهر هذه العناصر في عناوين مقترحة لفصول متخصصة يضمها هذا الكتاب.

ونودُّ أن نؤكِّد أنَّ اختيارنا للتربية الفكرية لا يعني عدم الحاجة إلىٰ الاهتمام بأنواع التربية الأخرىٰ. ولا يعني كذلك أنَّها تربية مستقلة ومنفصلة عن أنواع التربية الأخرىٰ، فالإنسان هو الإنسان؛ بجسمه وعقله وروحه، وعلاقاته بربه وبمجتمعه وبيئته، ولكنَّ الاختيار هو

وسيلة لتيسير دراسة الموضوع بشيء من التخصص، والكشف عن أهميته، وتناول عناصره بقدر من العمق والتفصيل.

ونتوقع أن تكشف الدراسة المتأنية للحالة الفكرية العامة عن أثر الضعف والخلل في التربية الفكرية على مجمل الحياة العلمية والعملية في مجتمعاتنا المعاصرة.

وحرصنا أن يكون تأليف هذا الكتاب تأليفاً جماعياً يجمع خبرات علماء وباحثين من عدد من البلدان العربية، من المغرب والجزائر وتونس والأردن، لتجتمع الخبرات المتنوعة لدى هؤلاء العلماء في كتابٍ واحد، ولنؤكد أنَّ جميع مجتمعاتنا بحاجة إلى تطوير الخبرة اللازمة في موضوع التربية الفكرية. ومن الجدير بالذكر أنّنا حرصنا حرصاً شديداً على إشراك بعض العلماء والأساتذة الباحثين من دول عربية أخرى، لا سيّما من مصر والسودان وبلدان الخليج العربي، ونأسف أشد الأسف أن يأتي الكتاب دون أن تظهر فيه تلك المشاركات، إمَّا لأنَّ الذي بدأوا في الكتابة لم يتمكنوا من إتمامها، أو لأنَّ المادة التي أُنجزت لم تعالج الموضوع بصورة تتسق مع هدف الكتاب وخصوصيته.

وجاءت مادة الكتاب في صورته الحالية في عشرة فصول؛ تناول الفصل الأول مفهوم التربية الفكرية والمفاهيم ذات الصلة به، وموقع التربية الفكرية من أنواع التربية الأخرى. وتتبع الفصل الثاني ما في القرآن الكريم والسنة النبوية من نصوص تعزز فهمنا للتربية الفكرية واهتمامنا بها. ورصد الفصل الثالث بعض تجليات التربية الفكرية في التراث الإسلامي. وتناول الفصل الرابع المرجعية الأساسية التي تعتمد عليها التربية الفكرية، وهي المعتقدات الإيمانية التي تقوم على التوحيد. وحاول الفصل الخامس أن يلمس الهدف من التربية الفكرية، مركزاً على تمكين الإنسان من تحقيق هدف الاستخلاف. ونظر الفصل السادس في عدد من موضوعات التربية الفكرية، مركزاً على ثلاثة منها، وهي: بناء رؤية العالم، واعتماد الوقائع والطبائع، وفهم التنوّع والتعدّد في أنواع التفكير.

وأضاف الفصل السابع ثلاثة من موضوعات التربية الفكرية، وهي: التربية على حرية التفكير والتحليل النقدي والتَّثَـبُّت أو التَّبـيُّن. وتناول الفصل الثامن أساليب التربية

الفكرية، مركزاً على أهمية المسؤولية الفردية عن هذه التربية، وبحث الفصل التاسع في مثال على حضور التربية الفكرية في ممارسات النظام التربوي في بلد إسلامي هو ماليزيا. وجاء الفصل العاشر والأخير عن معيقات التربية الفكرية وكيفية معالجتها.

وقد تضمَّنت ورقة العمل التي أعددناها للاستكتاب في هذا المشروع عدداً من الموضوعات الأخرى التي لم يتيسر إنجازها وتضمينها في الكتاب، ولا سيما في محور أساليب التربية الفكرية التي يمكن للتربية الوالدية أن تقدمها للأبناء، أو أسلوب التربية الفكرية بالقدوة والمثال والنموذج سواءً تمثل ذلك في سلوك المعلم، أو مدير المدرسة، أو إمام المسجد، أو التاجر، أو مدير الشركة، أو الإعلامي، أو السياسي، فكلّ هؤلاء يمكنهم أن يمارسوا من أشكال السلوك الفكري ما يكون مثلاً وقدوة لمن يتعاملون معهم. وكذلك كنّا نود أن نجد حالة من حالات التربية الفكرية في مجتمع من المجتمعات، أو مؤسسة من المؤسسات، تتجلى فيها ممارسات التربية الفكرية بصورة أكثر وضوحاً عما رأيناه في المجتمع الماليزي. وقد رأينا أن هذه الموضوعات الثلاثة على غاية من الأهمية، ولذلك كررنا محاولة الاستكتاب فيها، ولم يتيسر لنا -للأسف الشديد- الحصول على مادة في المستوى المناسب الذي يفي بغرض وجودها في الكتاب.

وهذا لا يعني أنَّ المادة التي جاءت في فصول الكتاب كانت على أفضل ما كنّا نأمل؛ إذ سيجد القارئ أنَّ عنوانَ كلِّ فصل منها لا يزال يتَّسع لعدد من الموضوعات ذات الصلة القوية بالتربية الفكرية، لا سيما في مجال الأهداف والمحتوى والأساليب وطرق التقويم. ويأبى اللهُ سبحانه أن يتحقق الكمال في غير كتابه المجيد. ومن المتوقع أن يلحظ القارئ الكريم قدراً من التفاوت في أسلوب الكتابة وفي درجة إحاطة كلِّ فصل بالعناوين الفرعية فيه، مما هو نتيجة لتفاوت خبرات المؤلفين، وتخصصاتهم العلمية.

إنَّ ميدان التربية والتعليم يعجُّ بالفلسفات والنظريات التي تتحدَّث عن مواصفات الإنسان، التي تسعى كلُّ فلسفة أو نظرية إلى بنائه، وأصبحت المشكلة تتمثَّل في وضوح ما نريده لأنفسنا في ضوء واقعنا، وثقافتنا، ومجتمعاتنا، ومسؤوليتنا الحضارية. ولعلَّ من

أُولىٰ الأولويات التي نقترح توجيه النظر إليها أولوية الوعْيَ بالأمانة التي ينبغي للمُربّين في المجتمعات الإسلامية، في مستويات التعليم المختلفة، أنْ يحملوها، بعد أنْ غابوا طويلاً، أو غُيِّبوا عن ميادين الاجتهاد والإبداع فيها. فغياب الإرادة السياسية، وإحجام الإدارات العليا عن إتاحة المجال للرؤىٰ المستقلة، وغياب البيئة الحافزة علىٰ الاجتهاد والإبداع في تطوير الرؤىٰ النظرية والتطبيقات العملية، ضمن الرؤية الإسلامية، وغير ذلك من المُبرِّرات؛ لم تعد حجة للقاعدين، ولم تعُدْ ترفع المسؤولية عن أحد!

ونحن حين نشير إلىٰ مسؤولية مفكِّري الأُمَّة تجاه الفكر التربوي السائد اليوم، والحضارة الإنسانية بصورة عامة، نؤكِّد في الوقت نفسه أنَّ الفكر التربوي البشري يحتاج إلينا أكثر بكثير ممّا نحتاج إليه، لسببين؛ أولهما أنَّ مادة هذا الفكر المعاصر في سياقاتها النظرية وممارساتها العملية حاضرة في حياتنا، وثانيهما أنَّ ما لدينا من الطاقات الفكرية الكامنة ليس معروفاً عند غيرنا، وليس حاضراً في ممارساتنا. وعِبْرة التاريخ شاهدة علىٰ فقه التفاعل الحضاري؛ إذ يسير اتجاه التفاعل من مجال الغِنىٰ إلىٰ مجال الفقر. فعندما كانت أُمَّتنا غنية فكرياً وحضارياً، حتىٰ في حالات ضعفها سياسياً، كانت الأمم الأخرىٰ تقف منها موقف المُتعلِّم.

ومن الجدير بالذكر أن الأصل في فكرة هذا الكتاب كان حواراً دار في مكتب المعهد العالمي للفكر الإسلامي في الأردن مع الأستاذ الدكتور عبد المجيد النجار عام ٢٠١٤م، حول مفهوم الفكر الإسلامي المعاصر وكيفية بلورة هذا الفكر، وتطوير برامج الإعداد الفكري والتربية الفكرية، فاقترح الدكتور النجار تنظيم ندوة علمية في موضوع التربية الفكرية، فرجوناه أن يكتب نبذة عن فكرة الندوة وأهدافها ومحاورها، ففعل جزاه الله خيراً. وقد تحولت الفكرة إلىٰ الإعلان عن رغبة إدارة تحرير مجلة إسلامية المعرفة في إعداد عدد خاص من المجلة في موضوع التربية الفكرية. ثم رأينا أنَّ جمهور قرَّاء الكتاب ربَّما يكون أوسع من جمهور قرَّاء المجلة، فتحوَّلت الفكرة مرة أخرىٰ إلىٰ إعداد كتاب محرَّر من تأليف جماعي، يُعده أساتذة من أهل الخبرة الاختصاص، المشهود بقدرتهم علىٰ الإسهام المتميز في الموضوعات التي سيكتبون فيها.

وقد تـمَّ تطوير ورقة عمل إعداد الكتاب في حلقة نقاشية شارك فيها عدد من المختصين. ثم أرسلت الورقة إلىٰ عشرين من المفكرين والتربويين من معظم البلدان العربية لتقديم ملحوظات لتطوير الورقة، وإبداء الرغبة في المشاركة في الكتابة، واقتراح أسماء من يمكن استكتابـهم في محاور الورقة. وبعد تحديد أسماء الذين وافقوا علىٰ الكتابة، طلب إلىٰ كلٍّ منهم أن يكتب خطة الفصل الذي يرغب في كتابته، للنظر فيها ضمن الخطة العامة للكتاب وتجنب التداخل والتكرار، وبعد إقرار هذه الخطط، وكتابة مسودات الفصول، جرىٰ تحكيمها، تحكيماً علمياً، فاعتُذِر عن عدم قبول بعض الفصول، وطلب التعديل الجذري لفصول أخرىٰ، مما استدعىٰ إعادة كتاب بعض الفصول أكثر من مرَّة، وتكليف باحثين آخرين بكتابة الفصول بعد تعذر إنـجازها من قبل من وافقوا علىٰ الكتابة في بداية الأمر، رغم تـمديد الوقت المحدد لتسليم الفصل مرة بعد أخرىٰ.

وقد تمثَّل عمل المحرِّر في متابعة جميع الخطوات المشار إليها، علىٰ مدىٰ يقترب من ستِّ سنوات من التواصل مع الباحثين والمحكمين، وتحرير الفصول تحريراً علمياً ولغوياً وفنياً، وقد تضمن التحرير أحياناً حذفاً وإضافة وتعديلاً، وإضافة بعض الهوامش التوضيحية، لا سيّما أنَّ بعض المصطلحات تشيع في بلدان عربية دون غيرها، مع الموافقة الخطية من كاتب كلِّ فصلٍ علىٰ الصورة الأخيرة التي سيظهر فيها الفصل الذي كتبه. وقد شارك المحرر في كتابة أحد الفصول التي اعتُذر عن عدم قبول المادة التي كتبها أحد الباحثين، كما أعدَّ المحرِّر موجزاً لفكرة كلِّ فصل وموقعِه في خطَّة الكتاب الكليَّة، وجاءت في مقدمة كل فصل بعنوان "تقديم التحرير". وكتب المحرر مقدمة الكتاب وخاتـمته. وها نحن نضع ما بلغ إليه سعيُنا بين يدي القارئ الكريم.

نسأل الله أن يجزي العلماء الأفاضل الذين شاركوا في كتابة الفصول، أو حكَّموها أو راجعوها كلَّ خيرٍ، وأن يجزي كلَّ من أسهمَ في إنجاز هذا الكتاب بعمل من الأعمال وافرَ الجزاء. ونأمل أن يحقِّق الكتاب الغاية منه.

والحمد لله رب العالَمين

الفصل الأول

التربية الفكرية: مفهومها وأهميتها

تقديم التحرير

يفتتح هذا الفصلُ الحديثَ عن التربية الفكرية بتوضيح المصطلحات والمفاهيم ذات الصلة المباشرة بالتربية الفكرية، وتَـميُّزِها عن أنواع التربية الأخرىٰ، وبيانِ أهمية هذا الموضوع، وما يتحقّق بحضوره من مصالح وإيجابيات، وما يترتب علىٰ غيابه من مآخذ وسلبيات.

التربية الفكرية عملية مقصودة تستهدف تنمية الاستعداد للتفكير عند الأفراد وممارسته وترقيته إلىٰ أقصىٰ حدود الكمال التي يمكن للفرد أن يصل إليها. وتتم عن طريق التدرُّب علىٰ ممارسة التفكير والنظر العقلي. والعقل هو استعدادٌ أو قدرةٌ علىٰ التعقل، أو النظرُ "العقلي"، أو التفكيرُ في معلومات متاحة، ومحاولةُ إدراك ما بينها من صلات، والانتقالُ منها إلىٰ نتيجة تلزم عنها لم تكن معلومة للناظر قبل عملية النظر هذه.

وعملية النظر العقلي أو التفكُّر والتفكير تتضمن شروطاً تضبط صحة هذه العملية من عدمها، وهذه الشروط الضابطة هي قوانين الفكر، التي اكتشفها علماء المنطق اكتشافاً ولم يخترعوها. والفِكْرُ هو ما ينتج عن عملية التفكير، وهو مجموعةٌ متَّسقةٌ مترابطةٌ من الأفكار (المعلومات) حول موضوع من موضوعات المعرفة أو حقل من حقولها، فثَمَّة فكرٌ فلسفي، وفكر تربوي، وفكر سياسي، وفكر إداري... ونجد في الفكر التربوي موضوعات كثيرة منها نظريات تربوية، وأساليب تربوية، وأدوات تقويم تربوي ... وفي كل موضوع، معلومات تفصيلية كثيرة.

والتربية الفكرية، لا تقدم معلومات جديدة في أيِّ مجال من مجالات العلوم، ولكنَّها عمل ذهني يؤدِّي إلىٰ اكتساب مهارة الاستدلال الصحيح من حيث الدقة والسرعة، وهذا الاستدلال الصحيح هو علم المنطق، واكتساب المهارة فيه أمر مهم وضروري في كلِّ العلوم؛ إذ إنَّ من لا يعرف أنواع الاستدلالات وطرق إنتاجها لا يوثق بعلومه أصلاً، كما يقول أبو حامد الغزالي.

كلُّ المربين في مؤسسات التنشئة والتعليم والتوجيه والإعلام يحتاجون إلى الاهتمام بالتربية الفكرية التي تتوجه إلى الأبناء والطلبة وسائر المواطنين في المجتمع، من حيث التوعية بطرق التفكير والاستدلال والتحقق. والعنصر الأول من هذا الاهتمام هو أن يمارس المربي نفسُه قواعدَ الاستدلال، ليكون قدوةً فيما يريد تدريب غيره على اكتسابه.

وتظهر أهمية التربية الفكرية في تمكين من يتصف بها في فهم الواقع كما هو، وكما يجب أن يكون، وتحديد خطوات التغيير والتطوير اللازمة للوصول إلى الحالة المنشودة، وبذلك يتحقّق الإصلاح التربوي الذي نطمح أن يُسهم في تحقيق الإصلاح والنهوض الحضاري الشامل، وأي خلل في التربية الفكرية سوف يؤدي إلى الخلل في فهم الواقع والتعامل معه، وربَّما يؤدِّي هذا الخلل إلى سيادة الخضوع للإشاعة والقبول بالخرافة، والعجز على مواجهة التحديات والمستجدات، أو اغتنام الفرص المتاحة للإنجاز والإبداع، والأخطر من ذلك كلّه سهولة الانزلاق إلى انحرافات فكرية خطيرة.

الفصل الأول

التربية الفكرية: مفهومها وأهميتها

مقدمة

المبحث الأول: التربية الفكرية والنظر العقلي

أولاً: الفكر والتربية الفكرية

ثانياً: التربية الفكرية والعقل والنظر العقلي

ثالثاً: التربية الفكرية وصلتها بالعلم والثقافة

المبحث الثاني: التربية الفكرية والتعليم والتنشئة والتنمية

أولاً: التعليم والتنشئة والتنمية

ثانياً: التربية الفكرية وأنواع التربية الأخرى

ثالثاً: دور التربية الفكرية في الإصلاح التربوي

خاتمة

الفصل الأول

التربية الفكرية: مفهومها وأهميتها

عزمي طه السيد أحمد*

مقدمة

التربية بعامة هي إعداد الإنسان ومساعدته على الحياة الطيبة، وهذا يستلزم الاهتمام بكل طاقاته وقدراته واستعداداته لكي تصل التربية بهذه كلها إلى أقصى مستوى إيجابي ممكن لها، وهذا كله ينبغي أن يكون -فيما نرى - متجهاً نحو تحقيق الغاية القصوى لحياته التي خلق من أجلها. وقد تضع التربية أهدافاً مختلفة ترى أنْ تُحققها، لكن هذه الأهداف الفرعية ينبغي أن تكون متجهةً إلى الغاية القصوى التي خُلق الإنسان من أجل تحقيقها، وهي الغاية التي حددها خالق الإنسان للإنسان، وصرّح بها الخالق الحكيم في آخر كتبه الإلهية، وهي قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦].

من هنا ستكون هذه الورقة منطلقةً من المسلّمات الإسلامية الكبرى التي تعبّر عنها مفاهيم العبادة، والخلافة، والهداية، والابتلاء، دون الدخول في تفاصيل هذه المفاهيم إلا بالقدر الذي يعين في توضيح الأفكار الرئيسية المتعلّقة بمفردات هذا البحث.

* دكتوراه في الفلسفة الإسلامية من جامعة أدنبرة، ١٩٨١م، أستاذ جامعي متقاعد من جامعة آل البيت في الأردن. مفكر وباحث ومؤلف. البريد الإلكتروني: abutaha.azmi@gmail.com

المبحث الأول

التربية الفكرية والنظر العقلي

أولاً: الفكر والتربية الفكرية

حتىٰ نصل إلىٰ مفهوم التربية الفكرية نرىٰ ضرورة توضيح المقصود بمصطلح: **التربية**، ثم بمصطلح **الفكر**، وما يُنسب إليه (أعني الفكري والفكرية):

التربية جملة من العمليات المقصودة والمستمرة يقوم بها أفراد أو مؤسسات اجتماعية تهدف إلىٰ الوصول باستعدادات الفرد إلىٰ كمالاتها الممكنة لها، وذلك بتنمية استعداداته لفعل الخير نحو هذه الكمالات وضبط استعداد الفرد لفعل الشر.[١] وتستعين التربية بوسائل وطرائق مادية وغير مادية، تمكِّن الأفراد من التعامل الواعي في حياتهم مع جوانب الوجود[٢] كلها -كل حسب قدراته- لتحقيق المهمة الكبرىٰ للإنسان، وهي الخلافة في الأرض وتعميرها، الأمر الذي يحقق له الغاية التي خُلق من أجلها.[٣]

الفِكْرُ هو ما ينتج عن عملية التفكير، والتفكير هو انتقال الذهن من معلومات متاحة لدينا إلىٰ نتيجة (معلومة) تلزم عن هذه المعلومات المتاحة، وبتعبير آخر، التفكير هو الانتقال (الذهني) من مقدمة أو أكثر إلىٰ نتيجة، ولهذا الانتقال شروط تضبط صحته من عدمها هي قوانين الفكر التي اكتشفها علماء المنطق اكتشافاً (وليس اختراعاً).

---

(١) معلوم أن الإنسان لديه استعدادات لفعل الخير وأخرىٰ لفعل الشر، بدليل صدور أفعال كلٍّ من الخير والشر عنه.

(٢) الوجودُ صفةٌ لكلِّ ما هو موجود، وهو من الألفاظ التي لا تُعرَّف إلا بنفسها، ونحن نقسم الوجود قسمةً إسلامية إلىٰ: خالق ومخلوقات، والخالق واحدٌ لا كثرة فيه، أما المخلوقات فيكاد يستحيل حصرها، لكن يمكن تقسيمها إلىٰ أقسام كبرىٰ، ونحن نقسمها إلىٰ: الذات (الأنا)، والآخر، ويشمل كل دوائر الناس في الحياة (الأسرة، الأرحام، الحي، البلدة ...، الدولة، والمجتمع الإنساني بأسره)، والكون الطبيعي، والأفكار، والأدوات والوسائل، والزمان، والغيب.

(٣) هذه الغاية هي التي حددها خالق الإنسان، وهي العبادة. انظر تفاصيل أوفىٰ:

- السيد أحمد، عزمي طه. **ليتفقهوا في الدين**، (فصل: فلسفة العبادة في الإسلام)، عمان/ الأردن: وزارة الثقافة، ٢٠١٧م، ص ٣١-٥٤.

والنتيجة الواحدة هنا هي فكرة واحدة (جملة خبرية) وحين نصل بمثل هذا الانتقال الذهني إلىٰ نتائج عدة، نقول: إننا وصلنا إلىٰ أفكار.

ولفظ فكر في الاستخدام الشائع في وقتنا ليس بعيداً عن هذا التوضيح؛ إذ إنَّه يُطلق علىٰ مجموعة متسقة مترابطة من الأفكار (المعلومات) حول موضوع من موضوعات المعرفة أو حقل من حقولها، فهناك فكر فلسفي، وفكر تربوي، وفكر سياسي، وفكر تاريخي، وفكر اقتصادي، وفكر إداري... إلىٰ آخر ما هنالك من موضوعات علمية ومعرفية.

أما المعلومات التي تدخل تحت مصطلح فكر، فهي ما يتوصل إليه المفكر في مجال معين من بيان الأسس والمسلمات والمبادئ التي يقوم عليها العلم الذي يفكر فيه، كما يشمل النظريات التي تضع القواعد والأصول النظرية للسلوك والممارسات المرتبطة بالعلم الذي ينتسب إليه المفكر؛ فالفكر التربوي، أو الفكر السياسي، أو الفكر الإداري، علىٰ سبيل المثال، يتضمن نظريات تُتخذ أسساً ومنطلقات وموجهات للسلوك التربوي أو السياسي أو الإداري، وقلْ مثلَ هذا في بقية أنواع الفكر.

أما لفظ فكري، فهو ما ينسب إلىٰ الفكر الذي ينتج -كما تقدم آنفاً- عن عملية التفكير.

تقدّمَ بيان مفهوم التربية وأنها تهدف إلىٰ الاهتمام باستعدادات الأفراد للوصول بها إلىٰ كمالاتها الممكنة لها، والاستعدادات التي يولد بها الإنسان عديدة، وأحدها الاستعداد للتفكير، وعليه فالتربية الفكرية هي جملة من العمليات المقصودة والمستمرة، يقوم بها أفراد أو مؤسسات منظَّمة، تهدف إلىٰ الوصول باستعداد الفرد للتفكير إلىٰ الكمال الممكن له، مستعينة (أي العمليات) بوسائل وطرائق مادية وغير مادية، تمكن الفرد من التعامل الواعي في حياته مع جوانب الوجود كلها، لتحقيق المهمة الكبرىٰ للإنسان، وهي الخلافة في الأرض وتعميرها، الأمر الذي يحقق له الغاية التي خلق من أجلها.

هذا التعريف لم يحدد "الوسائل والطرائق" في عمليات تنمية الاستعداد للتفكير، وفي هذا تفصيلات قد تتطرق الورقة إلىٰ الإشارة إليها، ولكن الذي لا بدَّ من الإشارة إليه هنا صلة التربية الفكرية بالعقل والنظر العقلي، الأمر الذي يستلزم توضيح هذه الصلات.

ثانياً: التربية الفكرية والعقل والنظر العقلي

مفهوم العقل: للفلاسفة وغيرهم من العلماء قديماً وحديثاً آراء في مفهوم العقل وتفاصيل كثيرة، ولا نرىٰ هنا أن نخوض فيها، لكننا سنقدم ما رأيناه حول مفهوم العقل، فنقول:

للعقل معنيان في التداول؛ الأول: أنه واحد من جملة الاستعدادات التي أودعها الله سبحانه وتعالىٰ في فطرة الإنسان، ونسمِّي هذا الاستعداد: الاستعدادَ للتفكير، وهذا الاستعداد من حيث هو كذلك، متشابه وواحد عند الناس جميعاً، وهذا الاستعداد هو جملة القوانين التي ينضبط بها التفكير (أي الاستدلال)، وهذه القوانين هي التي كشف علماء المنطق عن كثير منها.

ودليلنا علىٰ أن هذه القوانين هي التي يولد الإنسان مزوداً بها في صورة استعدادات هو أن هذه القوانين لم تتغير علىٰ مرِّ الأزمان والعصور، وأنَّها هي هي عند جميع الناس علىٰ اختلاف لغاتهم وبيئاتهم وأعراقهم، وهذا يدل علىٰ أنَّ هذه القوانين ليست مكتسبة، فلا بدَّ أن تكون فطرية.[1]

(١) (المحرِّر): قوانين المنطق أو قوانين الفكر أو قوانين التفكير، مصطلح يشير أساساً إلىٰ القوانين الثلاثة التي تنسب إلىٰ فلاسفة اليونان: ارسطو وأفلاطون، والفلسفة الهندية القديمة التي تنسب إلىٰ فياسا Vyasa. والقوانين الثلاثة هي: الهوية، وعدم التناقض، والوسط الممتنع. ولكن المفكرين علىٰ مدار التاريخ توسعوا في الحديث عن قوانين التفكير فأضافوا قوانين أخرىٰ مثل: الحتمية، والسببية، والغائية، والعقل الكافي، والقياس، وغيرها. وبعض المتخصصين في المنطق اليوم يناقشون مدىٰ ملاءمة تسمية قوانين المنطق بقوانين التفكير، علىٰ أساس التمييز بين دراسة الظواهر العقلية (في علم النفس) وطرق الاستدلال الصحيح (في المنطق). وتحدثوا عن اختلاف موقع القوانين بين عالم الفئات وعالم العلاقات، وبين المادة الطبيعةوالإرادة البشرية، وبين التفكير المنطقي والتفكير الحدسي. وكان لعلماء المسلمين مواقف مختلفة من المنطق الأرسطي، بين مؤيد ومعارض، ولكن مناقشاتهم لم تقتصر علىٰ مستندات من العقيدة وحسب، وإنما كان لهم آراء فلسفية محددة، ولا سيما في حالة الغزالي وابن تيمية والجاحظ وابن خلدون. أما فلاسفة الحداثة وما بعد الحداثة، فإن بعضهم اهتم بتفكيك هذه القوانين وبيان خللها، أو بيان أنها لا تعد من الحقائق المطلقة، أو أنها ذات خصائص نسبية وتاريخية، ومع ذلك نجد من المفكرين المعاصرين من ينظر إلىٰ قوانين المنطق نظرته إلىٰ العقيدة المطلقة.

والمراجع في ذلك كثيرة نذكر منها:

- Clark, Stephen. Deconstructing the laws of logic, *Philosophy* (The Royal Institute of Philosophy), Vol. 83, No. 323, Jan. 2008, pp.2553-.
- Ferguson, Thomas Macaulay and Priest, Graham. A *Dictionary* of Logic, Oxford: Oxford University Press, 2016.

يمكن البحث في النسخة الإلكترونية من قاموس أكسفورد في المنطق عن طريق الرابط:
https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780191816802.001.0001/acref-978019181680

أما المعنىٰ الثاني للعقل، فهو جملة العلوم والمعارف والتجارب التي يحصلها الإنسان، وفي هذا المعنىٰ يتفاوت العقل بين الأفراد. وضبط هذه المعلومات والتجارب والمعارف يكون بالرجوع إلىٰ العقل بالمعنىٰ الأول، أي بالرجوع إلىٰ قوانين التفكير الفطرية، التي قلنا إنها ما كشف عنه علم المنطق.

النظر العقلي: هناك النظر بالعين الباصرة، وهو النظر الحسّي حيث يوصل هذا النظر إلينا معلومات حول ما يقع عليه البصر من أشياء وموجودات، وهناك النظر العقلي، وهو تعبير مجازي فيه شَبَهٌ من النظر العقلي، وهو أنه يوصل صاحبه (أي الناظر) إلىٰ معلومات لم تكن متاحة أمام الحواس. والنظر العقلي يرادف مصطلح **التفكير**، الذي تقدم القول فيه إنه انتقال الذهن من معلومات متاحة إلىٰ نتيجة تلزم عنها، وأن قوانين التفكير هي التي تضبط صحة هذا التفكير أو النظر العقلي.

والقرآن الكريم يزخر بالآيات التي تطالب المسلم بالنظر العقلي أي بالتفكير، أي الانتقال من المعلومات المتاحة له بالنظر الحسي إلىٰ النتائج التي تلزم عنها، سواء أكان النظر في الأنفس أو في الآفاق.

ومن أمثلة النظر العقلي، أي التفكير، مما ورد في القرآن الكريم، ما حدث مع سيدنا يوسف عليه السلام وامرأة العزيز، وكيف نبَّه "الشاهدُ من أهلها" عزيزَ مصر ليفكّر، وذلك بالنظر في المعلومات المتاحة، وهي قميص يوسف عليه السلام، ومن أي جهة كان قد تمزّق، وكان بعد أن انتقل ذهن العزيز من المعلومات المتاحة إلىٰ ما يلزم عنها أن عرف من كان الصادق ومن كان الكاذب.

والنظر العقلي هو أيضاً القيام بالاستدلال؛ إذ مفهوم الاستدلال هو القيام بانتقال الذهن من معلومات متاحة (الدليل، المقدمات) إلىٰ المدلول عليه (النتيجة).

وهكذا نرىٰ أن مصطلحات: النظر العقلي، والتفكير، والاستدلال، هي بمعنىٰ واحد.

بعد أن بيَّنا مفهوم كلٍّ من التربية الفكرية والنظر العقلي أصبح من المتاح الحديث عن الصلة بينهما، فنقول:

إذا كانت التربية الفكرية -كما تقدَّم بيانه- هي عمليات متواصلة تهدف إلى تنمية الاستعداد للتفكير عند الأفراد وترقيته إلى أقصى كمال ممكن له، وهذا يكون بالتدرُّب المستمر على ممارسة التفكير؛ وإذا كانت ممارسة التفكير هي النظر العقلي، فإنَّ التربية الفكرية لا تتمُّ إلا بالنظر العقلي المستمر، الذي هو عمل ذهني يتم فيه النظر في معلومات متاحة، ومحاولة إدراك ما بينها من صلات والانتقال من هذه المعلومات المتاحة إلى نتيجة تلزم عنها لم تكن معلومة للناظر قبل هذه العملية.

هذا التدرُّب على النظر العقلي لا يكون عشوائياً، بل لا بدَّ أن يتم وفق قوانين التفكير حتى يكون مثمراً، وهذه القوانين -كما أشرنا آنفاً- هي قوانين اكتشفها علماء المنطق. ولأن هذه القوانين فطرية، فإنَّ من اليسير على من يحتاج إليها أن يتعلمها. أن يتعرّف أنَّ شعور المرء بها ليس من الضروري أن يحتاج لتعلُّم المنطق.(١)

وعملية التربية الفكرية -مثل أية تربية أخرى- تتضمن وجود معلمٍ يُربـِّي، ومتعلِّم يتلقّى التربية، وتتطلب مهمة المربِّي أن يكتسب الوعي بقوانين التفكير وتعرُّفها ليستطيع بهذه المعرفة أن يُنمِّي استعداد المتربِّي (المتعلم) للتفكير الصحيح، مشعراً إياه – في ضوء وعيه المنطقي – ومبيناً له أن ما يتلقاه من معارف وعلوم تتعلق بالأشياء من حوله هي مقبولة لعقله، أي لقوانينه التي يمتلكها بفطرته.

وهنا نجد الفرق بين طريقتين في التعليم، الطريقة الأولى: إلقاء المعلومات على المتعلم ومطالبته بحفظها عن ظهر قلب دون أن يدري كيف كان الوصول إليها، ودون عرضها على عقله (أي على قوانين الفكر الفطرية لديه) ليرى إن كانت متفقة معها أم لا، والطريقة الثانية: عرض المعلومات على المتعلم مع الاجتهاد في بيان كيف أدّى النظر العقلي إلى الوصول إليها، وبيان اتفاقها مع قوانين عقل المتعلم. وفيه يسأل المعلم تلميذه أسئلة مثل: ماذا لو كانت

(١) ذكر ابنُ تيمية أنَّ علمَ المنطق "لا يحتاج إليه الذكي (أي الذكي جداً) ولا ينتفع به البليد"، ويستشهد بعضُهم بهذا القول في أنه لا حاجةَ بنا لعلم المنطق، والواقع أن هذه العبارة صحيحة بالنسبة لهاتين الفئتين، ونسبتهما في المجتمعات لا تتجاوز ١٠٪، أما بقية الناس (٩٠٪) فهذا الحكم لا يشملهم، ودراسة المنطق مفيدة لهم.

المعلومة أو الأمر، الذي يجري تعرُّفه وتعرُّف خصائصه وعلاقاته، غير ما هي عليه؟ علىٰ نقيضها أو ضدها؟ هل يقبل (أي المتعلم) بذلك ويعدُّه صواباً؟ ولعل هذا السؤال يكون أحد المداخل الأساسية، ليجعل المتعلم (المتربِّي) علىٰ وعي بأن له عقلاً له قوانين هي التي تحكم علىٰ المعرفة والمعلومات بالصواب أو الخطأ. وبطبيعة الحال فإنَّ هذه الممارسة ينبغي أن تكون متدرجة وفقاً لمستوىٰ المتعلم العمري، وهو أمر يبدأ من الأسرة.

نركِّز في كلامنا هنا حول صلة التربية الفكرية بالنظر العقلي علىٰ دور المربِّي، الذي نرىٰ ضرورة أن يكون ملمّاً بقوانين علم المنطق وأنواع الاستدلالات المنتجة، وبكيفية تطبيقها في تحليل المعرفة والحكم عليها بالصواب أو الخطأ، فإنْ لم يكن المربّي كذلك فإنَّنا نرىٰ أن نجاحه في عملية التربية الفكرية سيكون محدوداً، وإن صادف نجاحاً فإنَّ وعيه به سيكون محدوداً، إنْ لمْ يكن معدوماً، وهنا ينطبق القول المعروف: "فاقد الشيء لا يعطيه".

عملية التربية الفكرية التي قوامها التدرب علىٰ النظر العقلي، بحاجة إلىٰ محفِّزات، وهذه إما داخلية من ذات المتربِّي (المتعلم)، أو من خارجها، فالفضول المعرفي لدىٰ الفرد أو ما يواجهه من مشكلات يُشعره بالحاجة إلىٰ حلِّها هو بمثابة حافز داخلي (ذاتي)؛ وقد يقوم المربِّي بطرح مشكلات افتراضية علىٰ المتربِّي (المتعلم)، فيكون ذلك كله حافزاً له علىٰ ممارسة النظر العقلي.

هناك عمليات ذهنية مرتبطة بالعقل بمعناه الأول (العقل الغريزي أو الاستعداد للتفكير) ومرتبطة أيضاً بالعقل بالمعنىٰ الثاني (أي جملة ما حصَّله الفرد من معلومات وتجارب وعلوم)، وهي عمليات تساعد المتعلم (المتربِّي) علىٰ إتمام عملية التفكير، أي القيام بالاستدلالات (المنتجة) التي تقدم لنا معرفة جديدة، وهذه العمليات المساعدة للتفكير ترجع إلىٰ استعدادات فطرية خاصة بكل منها،[1] ومن هذه العمليات التحليل، والتصنيف، والتقسيم والتنظيم، والمقارنة، والنقد، والترجيح، وقبل هذه العمليات كلها يأتي طرح

---

(١) نؤكد ذلك انطلاقاً من قاعدة أنَّ كلَّ سلوكٍ يصدر عن الإنسان يرجع إلىٰ استعدادٍ فطريٍّ لديه، ولولاه لما ظهر هذا السلوك.

الأسئلة، وقد قيل قديماً: "حسن السؤال نصف العلم"، وكلُّ هذه العمليات الذهنية لا بدَّ فيها من معلومات (معرفة) سابقة.

ثالثاً: التربية الفكرية وصلتها بالعلم والثقافة

تقدم بيان المقصود بـ التربية الفكرية، ونظراً للصلة الوثيقة بين هذه التربية الفكرية وكل من العلم والثقافة، فإنَّ من المفيد التذكير بمفهوم كل منهما- حسب اجتهادنا:

١- **العِلْم**: "العلم" واحد العلوم، والعلوم أقسام، وقد قسّم العلماء المسلمون قديماً العلم إلىٰ قسمين كبيرين، أوّلهما: علوم إنسانية، وهي علوم تم الوصول إليها باجتهادات البشر بشكل عام، فمصدرها الإنسان، وثانيهما: علوم دينية، وهي علوم تم الوصول إليها باجتهادات البشر انطلاقاً من النصوص الدينية (القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف) تفسيراً أو استنباطاً، ولا نُدخل النص الديني المقدس في هذه العلوم؛ إذ هي ترجع إلىٰ الله سبحانه وتعالىٰ الذي أوصلها إلىٰ رسله وأنبيائه بطريق الوحي. وبطبيعة الحال، فإنَّ في كلِّ قسم فروعاً متعددة.[1]

ويطلق لفظ "العلم" بصيغة المفرد علىٰ كلِّ مجموعة من المعلومات النظرية المنظمة والمتسقة التي تدور حول موضوع محدد، وتم الوصول إليها عن طريق منهج ملائم في البحث، وجرىٰ التحقق من صدقها، وتقبل أن يضاف إليها باستمرار معلومات جديدة وفقاً للشروط نفسها.

---

(١) (المحرر) مصطلح العلوم الإنسانية عند كاتب هذا الفصل يعني العلوم التي وضعها الإنسان بسعيه ونظره العقلي ومشاهداته الحسية وتجاربه العملية، وتشكل كل العلوم الطبيعية والاجتماعية والنفسية.. التي "يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشرية إلىٰ موضوعاتها ومسائلها، وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها، حتىٰ يقفَهُ نظره وبحثه علىٰ الصواب من الخطأ فيها، من حيث هو إنسان ذو فكر"، أما النوع الثاني من العلوم التي سماها الباحث بالعلوم الدينية فهي عند ابن خلدون علوم نقلية، وهي كلها مستندة إلىٰ الخبر عن الواضع الشرعي... وأصل هذه العلوم النقلية كلها هي الشرعيات من الكتاب والسنة... وما يتعلق بذلك من العلوم التي تهيئها للإفادة، ثم يستتبع ذلك علوم اللسان العربي الذي هو لسان الملَّة، وبه نزل القرآن." انظر:

- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (توفي ٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٤، ج٣، ص ٩٣٠-٩٣١.

أما الدلالة الأشهر للعلوم الإنسانية (أو الإنسانيات) في المصطلح المعاصر، فهي تعني مجموعة العلوم التي تدرس الإنسان ومنجزاته الفكرية والثقافية، مثل علوم اللغة، والفنون، والآداب، والتاريخ، والفلسفة.

لفظ "علم" هذا، يستخدم للدلالة على علم مفرد، كما يستخدم اسماً كلّياً، ليشير إلى جملة العلوم الموجودة التي ينطبق هذا التحديد على كل واحد منها، وقد استخدمنا لفظ علم في هذا الجزء من المبحث، ليشير إلى جملة العلوم الموجودة.

ويجدر التنبيه إلى أنَّ لفظ العلم عندما نطلقه دون إضافات، يشير إلى العلم النظري، أي المعلومات النظرية الصادقة، أما إذا أردنا أن نشير إلى علم عملي أو تطبيقي، كان علينا أن نضيف هذا الوصف إلى لفظ العلم، فنقول: علم عملي أو علم تطبيقي، فالرياضيات والفيزياء والكيمياء علوم نظرية، ولكن منها علوم الرياضيات التطبيقية، والفيزياء التطبيقية، والكيمياء التطبيقية، وهكذا في كل العلوم.

هذا التحديد للعلم يضم العناصر الأساسية التي ينبغي توفرها في كل علم، وهي:

أ- أن يكون للعلم موضوع محدد.

ب- أن يكون للعلم منهج محدد يلائم طبيعة موضوعه، فاختلاف طبيعة موضوعات العلوم يعني اختلافاً في مناهجها.

ج- أن يكون لدينا مجموعة معينة من الحقائق العلمية، أي المعلومات التي تم الوصول إليها بمنهج ملائم، وجرى التحقق من صدقها بالطرق الملائمة.

د- أن تكون هذه المجموعة من المعلومات الصادقة، منظمة بشكل معين وأن تكون متسقة فيما بينها بحيث لا يعارض بعضُها بعضَها الآخر، بل يعضده ويسنده.

هـ- أن تكون هذه المجموعة من المعلومات قابلة لأن يضاف إليها غيرها من المعلومات التي يتوصل إليها العلماء، عن طريق منهج البحث الصحيح، وأن يجري اختبار صدقها.

هذه العناصر التي تشكل مفهوم العلم تشمل -في نظرنا- قسمي العلوم: الإنسانية والدينية، فعلوم الفلك، والرياضيات، والفيزياء، والتاريخ والتربية، والاقتصاد... إلخ هي علوم إنسانية نشأت بجهود العلماء من بني الإنسان؛ وعلوم الفقه والتفسير والحديث وأصول الفقه والكلام، وما نشأ وينشأ حديثاً من علوم انطلاقاً من النص الديني مثل: التربية

الإسلامية، وعلم الاجتماع الإسلامي، والثقافة الإسلامية، والاقتصاد الإسلامي... إلخ هذه كلها تدخل في قسم العلوم الدينية، وهي علوم تم الوصول إليها -كما أشرنا آنفاً- بجهود بشرية، وجميع عناصر مفهوم العلم الآنفة الذكر تنطبق على جميع العلوم.

التربية الفكرية في جوهرها تدريب متواصل على النظر العقلي؛ أي على التدرب على الاستدلالات، أي الانتقال من مقدمات (معلومات) متاحة إلى نتائج تلزم عنها. وإذا كان العلم هو جهد بشري يقوم فيه العالم بجمع المعلومات لتصير عنده "معلومات متاحة"، ثم ينتقل من هذه المعلومات إلى النتائج التي تلزم عنها، فإنَّ الشبه بين التربية الفكرية (= النظر العقلي) والسلوك البحثي العملي - من حيث الجوهر وفي جانب الشكل (الصورة)- سيكون كبيراً جداً، ذلك أنَّ النظر العقلي في جانبه الصوري (الشكل) واحد؛ إذ هو صوري لا يحمل أية مضامين مادية، وهو - كما تقدمت الإشارة - تطبيق لقوانين الفكر الفطرية التي قلنا إنَّها قوانين علم المنطق، لكنَّ المضامين المادية للنظر العقلي هي التي تختلف من موضوع لآخر، ومن علم لآخر؛ إذ تختلف المقدمات فتختلف النتائج مع الاتفاق على طريقة الانتقال من المقدمات إلى النتائج.

التربية الفكرية إِذَنْ، لا تقدم معلومات جديدة في أي مجال من مجالات العلوم، ولكنها تُكسب المتربِّي مهارة الاستدلال الصحيح من حيث الدقة والسرعة والوعي بالاستدلالات من حيث صوابها أو عدمه (أي من حيث اتفاقها مع قوانين الفكر الفطرية)، هذه المهارة مهمة وضرورية في كلِّ العلوم، حتى قال القدماء عن المنطق الذي هو علم الاستدلال الصحيح، بأنَّه آلة العلوم كلِّها، ووجدنا الإمام الغزالي يؤكد في مقدمة كتابه المستصفى، أن من لا يعرف أنواع الاستدلالات وطرق إنتاجها لا يوثق بعلومه أصلاً، وكان الغزالي يوجه كلامه إلى علماء الفقه والأصول والمتكلمين، وإن كان رأيه -من وجهة نظره- ينطبق على العلوم كلها.

وإذا كان البحث العلمي المؤدي إلى الوصول إلى الحقائق العلمية يبدأ بجمع المعلومات حول موضوع البحث، والنظر فيها وما بينها من علاقات ليضع الفروض، ثم يختبر صدقها بعد ذلك ليصل في النهاية إلى النتائج التي يطلبها، فإنَّنا نؤكِّد أنَّ التربية الفكرية التي تَستخدم

قوانين الفكر في ضبط صحة كلِّ خطوة من خطوات منهج البحث العلمي، وصولاً إلىٰ مقارنة هذه النتائج بالنتائج التي تمَّ الوصول إليها من قبل، هذه التربية الفكرية ذات فائدة وجدوىٰ في تقدم العلم في نهاية المطاف، يصعب إنكارها.

ما سبق بيانه ينطبق علىٰ العلوم الإنسانية بجميع مجالاتها وفروعها، كما ينطبق في جملته علىٰ العلوم الدينية، ولكن هناك خصوصية معينة في العلوم الدينية، وهي أنَّها مبنيّة علىٰ النصوص الواردة في القرآن الكريم والسنة النبوية، وبعض هذه النصوص ليس من نوع "قطعية الثبوت وقطعية الدلالة"، ويختلف العلماء في فهمها، وفيما يستنبطونه منها، والنتائج التي يتوصلون إليها. والتربية الفكرية (النظر العقلي) لها مدخل إيجابي في المستنبطات الأولىٰ من النصوص، ولها مدخل إيجابي أيضاً فيما يبنىٰ علىٰ هذه المستنبطات الأولية، وهذا كله إيجابي؛ إذ يؤدي إلىٰ التجديد والنمو والتقدم في العلوم الدينية وتوسعها ليصل الأمر إلىٰ علوم دينية جديدة.

٢- **الثقافة:** هي "معرفة علمية مكتسبة تنطوي علىٰ جانب معياري، وتتجلّىٰ في السلوك الواعي للإنسان (فرداً وجماعة) في تعامله في الحياة الاجتماعية مع الوجود"[١] (وجود الخالق ووجود المخلوقات).

وفي الثقافة جانبان: الجانب الأول هو الثقافة العامة وتمثل الجانب المعياري للثقافة، وتشمل المنطلقات والمبادئ العامة والقيم والضوابط التي ترجع إليها الثقافة التي نمارسها في حياتنا؛ والجانب الثاني هو الثقافة الخاصة، وهي الثقافة التي يمارسها الفرد في تعامله في الحياة الاجتماعية مع جزء محدد من الوجود،[٢] ولا بدّ لصاحب الثقافة الخاصة من قدر من الثقافة العامة كحدٍّ أدنىٰ وما فوقه، وأمثلة الثقافة الخاصة، معرفة التعامل مع الخشب أو الحديد، أو نوع من أنواع النبات، أو تعليم الطلبة في المراحل المختلفة، أو إدارة مؤسسة ما صغيرة أو متوسطة أو كبيرة، أو التعامل مع بدن الإنسان أو جزء منه... إلىٰ آخر ما هنالك من أجزاء

(١) السيد أحمد، عزمي طه. **الثقافة والثقافة الإسلامية: رؤية جديدة وعلم جديد**، عمان: منشورات أمانة عمّان، ٢٠٠٧م، ص ٧٧.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٧-٩١.

الوجود التي يصعب حصرها. وكل ثقافة من هذه لا بدَّ أن تنضبط بضوابط الثقافة العامة السائدة في مجتمع ما، ويتفاوت قدر الحاجة إلى الوعي بالثقافة العامة حسب الجزء المحدد من الوجود الذي يجري التعامل معه.

تقدم القول بأن التربية الفكرية تدريب متواصل على النظر العقلي، وأنها لا تقدم -في جانبها الصوري- معلومات جديدة، لكنها تكسب المتربِّي مهارة الاستدلال الصحيح في الحقل الذي يتعامل معه، وحيث إنَّ الثقافة في جوهرها معرفة عملية يجري تطبيقها وممارستها في التعامل مع الجوانب الجزئية المحددة من الوجود، فإنَّ هذه المهارة في الاستدلال تفيد صاحب الثقافة الخاصة بشكل عام، وإن كانت بعض مجالاتها بحاجة أكبر من غيرها لمهارة الاستدلال، فالتعامل مع الطلبة في مهنة التعليم، والتعامل مع القضايا والمشكلات في مهنة المحاماة، وإدارة المؤسسات -على سبيل المثال- بحاجة كبيرة إلى مهارة الاستدلال الصحيح (النظر العقلي)، ويحتاجها المثقف في هذه المجالات أكثر من حاجة المثقف في مجالات أخرى، كالذي في المهن العملية البسيطة.

إنَّ التربية الفكرية تعين المثقف بالثقافة الخاصة -في كلِّ المجالات- على تجسيد ثقافته بصورة أكمل، كما تعينه في حلِّ ما يواجهه من مشكلات بصورة أفضل وأيسر، وتجعله أكثر وعياً بثقافته الخاصة ومزاياها من خلال ربطها بالثقافة العامة (المنطلقات والمبادئ والقيم والضوابط).

المبحث الثاني

التربية الفكرية والتعليم والتنشئة والتنمية

أولاً: التعليم والتنشئة والتنمية

١- **التعليم**: عملية منظمة ينقل فيها المعلم إلىٰ المتعلم معلومات نظرية وعملية وخبرات ومهارات وقيم واتجاهات، يرىٰ هو أو المؤسسة التي يعمل فيها أنَّ المتعلم بحاجة إلىٰ اكتسابها، من أجل تمكينه من التعامل في حياته مع جوانب الوجود المختلفة (الخالق والمخلوقات) بأفضل طريقة ممكنة، ووفقاً للمرحلة العمرية والدراسية التي يكون فيها؛ وفي هذه العملية يستخدم المعلم عدداً من الوسائل والأدوات التي تعين المتعلم علىٰ فهم واستيعاب وترسيخ ما يُلقىٰ عليه.

أما صلة التربية الفكرية بعملية التعليم فهي في غاية الأهمية والضرورة، ونلاحظها في العناصر الأساسية لهذه العملية، وهي: المعلم، والمتعلم، ومادة التعليم (التي وصفناها فيما تقدم عند تعريف التربية الفكرية).

فبالنسبة للمعلم لا بدّ له من أن يكون متقناً للنظر العقلي بقدر ملائم، ويكون ذلك بإتقانه لعلم المنطق، وكيفية تطبيق قوانينه وقواعده في المجالات التي يختص بتعليمها، ليستطيع بعد ذلك أن يُكسب المتعلم مهارة الاستدلال الصحيح، أي يساهم في تحقيق تربيته الفكرية. وهذا الشرط غير متحقق في مهنة التعليم في أيامنا هذه إلا بنسبة ضئيلة جداً، وهذا يؤدي - في نظرنا - إلىٰ عدم القيام بعملية التربية الفكرية علىٰ الوجه المطلوب.

أما المادة التعليمية، التي تتضمنها الكتب التعليمية عادة، فينبغي أن يظهر فيها العرْض الذي يدعم عملية التربية الفكرية، فتعرض المعلومات المختلفة بتدرج يظهر فيه الانتقال من المقدمات (المتاحة) إلىٰ النتائج التي تلزم، فذلك يعين المتعلم علىٰ اكتساب مهارات التربية الفكرية (النظر العقلي) بطريقة أكثر يسراً وجدوىٰ.

أما المتعلم فهو المقصود في عملية التعليم، والتربية الفكرية هي أحد الأهداف التي تسعىٰ عملية التعليم لإكسابه مهاراتها، وقد تقدم القول إنَّ التربية الفكرية ترجع إلىٰ الاستعداد للتفكير الذي يوجد عند الناس جميعاً، والمتعلم في مراحل تعليمه الأولىٰ هو المتلقي لما يُلقىٰ إليه من معلومات وخبرات، وهي التي قلنا آنفاً إنها -مع جهود المعلم- ينبغي أن تنمي لديه مهارة النظر العقلي والقدرة علىٰ الاستدلال الصحيح، ولا بد لكي تترسخ هذه المهارة عند المتعلم من التدريب المتدرج علىٰ التفكير (الاستدلال) بشكل مباشر وغير مباشر.

٢- **التنشئة:** هذا المصطلح قريب في معناه من مصطلح التعليم، فهو يشمل التعليم بجانب أمور أخرىٰ يدخل المجتمع بكل أجزائه في التأثير عليها، ففي التعليم تكون البيئة التعليمية محدودة إلىٰ حدٍّ ما في المدارس أو المؤسسات التعليمية الأخرىٰ، أما في عملية التنشئة فيتم فيها التفاعل الاجتماعي بين الناشئ ومجتمعه بكل ما فيه من عادات وقيم واختلافات عرقية وثقافية ودينية وحزبية، ولا شك أنَّ الأسرةَ، بدايةً ثم المدارس والمؤسسات التعليمية، لها دورٌ كبيرٌ في عملية التنشئة الاجتماعية، ويظل جانب غير قليل من عملية تنشئة الفرد تؤثر فيه قطاعات المجتمع الأخرىٰ، وفي عصرنا الحاضر صار لوسائل الإعلام والاتصالات والتواصل الاجتماعي دور واضح في عملية التنشئة.

أثر التربية الفكرية في عملية التنشئة -التي قلنا إنها تبدأ في الأسرة ثم تترسخ شيئاً فشيئاً في مراحل التعليم المتتابعة- أثرٌ إيجابي في اكتساب الناشئ للمعرفة؛ إذ هي بمثابة آلة تعين علىٰ الوصول إلىٰ المعرفة الصائبة، كما تعين في تسهيل عملية نقد المعرفة وما يلزمها من الاستدلالات والأفكار. أما أثرها في جوانب التنشئة التي تجري في المجتمع العام وتؤثر فيها كالإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي، فإن التربية الفكرية تعين الناشئ، وفقاً لمرحلته العمرية والتعليمية، في التمييز بين الغث والسمين، والنافع وغير النافع، فيما يُقدم فيها ويُعرض من نماذج اجتماعية متنوعة. فالتفكير النقدي، الذي هو جزء من التربية الفكرية، يعين الناشئ في عملية التمييز هذه، وإن كان لا بدَّ أن يصاحب ذلك، بل وقبله، رسوخ للقيم الإيجابية في نفس الناشئ، التي ستكون بمثابة مبادئ وقواعد يَحكُم بموجبها علىٰ الأفعال والسلوكات المختلفة.

وقد كان الأمر قبل عصرنا الحالي في أمر التنشئة، هو تقليد الآباء والمجتمع- كما عبَّر عنه أبو العلاء المعري بقوله:

وَيَنْشأُ ناشِئُ الفِتيان منّا على ما كان عوّده أَبُوهُ
وَما دانَ الفَتى بِحِجىً وَلَكِن يُعَلِّمُه التَّدَيُّنَ أَقرَبوهُ

أما اليوم فقد انحسر دور الأبوين والأسرة، مع هذا التقدم السريع والتطور الكبير في وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها من وسائل الاتصال والإعلام، حيث صار لها يدٌ طولى في عملية التنشئة.

٣- **التنمية**: التنمية في اللغة تعني الزيادة، وتشمل الجانبين الكمي والكيفي، وأما عن المعنى الاصطلاحي، فإنَّ **التنمية** -على مستوى المجتمع- هي جهود إرادية جماعية منظمة ومتواصلة تقودها الدولة ويشارك فيها القطاعان الرسمي والمدني، مستثمرة إمكانات الأمة وطاقاتها المادية والمعنوية والبشرية، وتشمل كافة جوانب الحياة الإنسانية (المادية وغير المادية). والهدف من هذه الجهود تلبية حاجات الأمة وتحسين مستوى حياتها ومعيشتها، وفقاً لخطط تراعي أولويات الحاجات القائمة والحاجات المستقبلية للأمة؛ سعياً نحو تحقيق النموذج الأمثل للحياة، المنبثق من رؤية الأمة الشاملة للحياة، ومشروعها الحضاري المرتبط بهذه الرؤية.

إنَّ هذا العمل المطلوب من الدولة ممثلة بالقائمين عليها، رجالاً ونساءً ومن القطاع الشعبي المدني ممثلاً بالعاملين فيه رجالاً ونساءً، يحتاج أولاً لوضع خطط منظمة، لا تَعَارُضَ أو تناقض بين أجزائها، والقائمون على وضع هذه الخطط إذا كانت لديهم مهارات التربية الفكرية، (أي مهارات الاستدلال الصحيح، ومهارات تمييز الخطأ في الاستدلالات ومهارات التفكير النقدي) فإنَّهم بلا شك سيتلافون كثيراً من الأخطاء الممكن الوقوع فيها في عملية التخطيط، التي تتضمن -بطبيعة الحال- وضع الأولويات وفق تقدير الحاجات الحاضرة والمستقبلية.

أما الجهات التي ستنفذ هذه الخطط التنموية، سواء كانت مؤسسات أو أفراداً، فإنَّ التربية الفكرية ستعينهم بلا شك على أن يكون تنفيذهم لهذه الخطط على صورة أكثر وعياً

ودقة؛ إذ ستعينهم بربط أعمالهم بالأهداف المبتغاة ربطاً أكثر إحكاماً، ذلك أنَّ هذا هو – في جوهره – انتقال من مقدمات إلىٰ نتائج، كما ستعينهم هذه التربية الفكرية في اكتشاف الخطأ إن وقع، وتجنبه قبل أن يقع.

وإذا كانت عملية التنمية في كل جوانبها وعناصرها بحاجة إلىٰ المتعلمين والمتخصصين والمثقفين (بالثقافات الخاصة)، وكانت التربية الفكرية معينة لكل هؤلاء في الوصول إلىٰ الحالات الأفضل والأصوب في مجالات اهتماماتهم، فإنَّ التربية الفكرية ستنعكس بالضرورة علىٰ جميع جهود التنمية وجوانبها دقة وإحكاماً ووعياً.

ثانياً: التربية الفكرية وأنواع التربية الأخرىٰ

التربية بمفهومها العام تهتم –كما تقدم بيانه– بترقية كافة استعدادات الفرد بهدف الوصول بها إلىٰ الكمال الممكن لها. من هنا يمكن أن يكون هناك أنواع من التربية بقدر ما لدىٰ الإنسان من استعدادات، وهذه يصعب علىٰ وجه التفصيل الشامل حصرها، لكثرة ما فيها من استعدادات فرعية وخاصة.

والمشتغلون بالتربية والمنظرون لها يرون أكثر من طريقة لتصنيف أنواع التربية، فهناك من قسمها إلىٰ تربية مقصودة وتربية غير مقصودة، الأولىٰ تتم وفق برامج منظمة ويقوم عليها اختصاصيون في التعليم كالذي نراه في المدارس والمعاهد والجامعات، والثانية أي التربية غير المقصودة، وهي ما يكتسبه الفرد من المجتمع والبيئة والحياة، فيستفيد المرء منها معلومات ومبادئ وقيماً وضوابط وأنماط سلوك تختلف قليلاً أو كثيراً عن الذي نشأ عليه.

والتربية المقصودة فيها أنواع يمكن تصنيفها بحسب موضوعاتها، فيكون لدينا تربية علمية تركّز علىٰ الجانب النظري من العلوم المختلفة، وتربية عملية غايتها العمل والتطبيق والسلوك، وهناك أنواع من التربية تجمع بين الغايتين النظرية والعملية.

التربية النظرية تتعلق بالعلوم النظرية (أي التي غايتها معرفة الحقائق) وصنَّفها كثيرٌ من فلاسفة العلم إلىٰ ثلاث مجموعات كبرىٰ، هي: مجموعة العلوم الطبيعية، وتشمل علوماً عديدةً لكلٍّ منها –في يومنا هذا– علومٌ فرعيةٌ بسبب تقدم العلوم وضرورة

التخصص الضيق والمحدود، ومنها علوم الفيزياء بفروعها، والكيمياء بفروعها، والأحياء بفروعها، والفلك بفروعه، والطب بفروعه وهكذا. والمجموعة الثانية هي: مجموعة العلوم الإنسانية، ويُطلق عليها أيضاً العلوم الاجتماعية، وهي علوم شتىٰ، تهتم بدراسة سلوك الإنسان في حياته الاجتماعية من مختلف جوانبه، وأصبح اليوم لكل علم رئيس فروع عديدة، ومن هذه العلوم؛ علم النفس وله فروع عديدة، وعلم الاجتماع وفروعه، وعلم التربية وفروعه، وعلوم الاقتصاد والتاريخ والقانون والسياسة والإدارة وفروعها العديدة، إلىٰ آخر هذه العلوم.[1]

والمجموعة الثالثة هي: مجموعة العلوم الصورية، وهي علومٌ تهتم بصورة العلاقات الواقعية والمنطقية الممكنة بين الأشياء، وتشمل علوم الرياضيات النظرية (الخالصة Pure) بفروعها، وعلم المنطق بفروعه (القديم الأرسطي، والرمزي الرياضي)، وميزة هذه العلوم أنها يمكن تطبيقها في جميع المجالات العلمية الأخرىٰ، وذلك بسبب صوريتها، فالرياضيات تحتاجها كل العلوم تقريباً، والمنطق سمِّي قديماً بآلة العلوم كلها.

وبعض أنواع التربية غايتها الرئيسية هي العمل والتطبيق، فيدخل فيها تعلم المهن المختلفة، دون حاجة كبيرة إلىٰ خلفيات نظرية تبيِّن كيف جاء العمل في هذه المهن، كتعلم مهن النجارة أو تصليح السيارات أو التمديدات الكهربائية أو البناء أو الحدادة، وكثير من المهن اليدوية التي تتوارثها الأجيال تقليداً لما يجري في المهنة.

وأما التربية التي تجمع بين الغايتين النظرية والعملية، فيدخل فيها ما يُسمىٰ العلوم التطبيقية والتقنية (التكنولوجيا)؛ إذ يتعلم المتربي في هذه المجالات الأسس النظرية بجانب كيفية تحويلها إلىٰ الجوانب العملية التطبيقية في حياة الإنسان.

---

(١) (المحرر) مسألة تمييز العلوم الإنسانية عن أنواع العلوم الأخرىٰ هي موضوعُ جدلٍ متواصلٍ حول الحدود بين العلوم الاجتماعية والإنسانيات، ضمن الطرق المختلفة لتصنيف العلوم، ويبدو أنَّ ثمة اتفاقاً علىٰ تمييز "العلوم الإنسانية Human Sciences" عن العلوم الطبيعية Natural Sciences" وتقسيم العلوم الإنسانية إلىٰ "علوم اجتماعية Socail Sciences" و"إنسانيات Humanities". ولكن التمييز القاطع بين العلوم الاجتماعية والإنسانيات علىٰ أساس موضوعات كلٍّ منهما، ليس أمراً سهلاً، بعد أن أصبح كثير من الموضوعات يتّصف بطبيعة بينية، interdisciplinary، من الناحية العملية، وتحتاج إلىٰ مناهج بحث وتفسير متعددة.

بعد الإشارة إلى أنواع التربية بشكل عام -التي ربطناها في العلوم المختلفة- نصل إلى مقصود هذه الفقرة هنا، وهو الصلة بين التربية الفكرية وجميع أنواع التربية المشار إليها آنفاً، فنقول في ذلك:

هناك ثلاثة عناصر أساسية في جميع أنواع التربية، وهي: المربِّي، والمتربِّي، ومادة التربية (المناهج التعليمية والتربوية)، وبالطبع هناك عناصر مساعدة ومكملة للعملية التربوية، مثل المكان والبناء، والورش والمختبرات، والوسائل التعليمية المعينة، والإنفاق المالي وغيرها، ومع أهمية هذه العناصر المكملة إلا أننا سنركز في بيان صلة التربية الفكرية بأنواع التربية الأخرى، على العناصر الأساسية المشار إليها آنفاً، وبيان مكانة التربية الفكرية في تكميل وظيفة كل منها ودوره، قدر المستطاع.

تقدم القول بأنَّ المربِّي في مجال التربية الفكرية ينبغي أن يكون على وعي ومعرفة بقوانين التفكير الصحيح، وهي قوانين المنطق، حتى يتمكن من تدريب المتربِّي على التفكير الصحيح، والذي نراه أنَّ هذا الأمر ينبغي أن ينطبق على كلِّ قائم بمهمة التربية (أي المربِّي) في أي مجال من مجالاتها أو حقولها المتخصصة، سواءً كان ذلك في العلوم النظرية أو العملية التطبيقية أو التي تجمع بينهما، فذلك يعينه على أن يقوم بمهمته بصورة أكمل وأيسر في الجهد والوقت، فيقوم بتنظيم المعلومات التي سيقدمها للمتربِّي (المتعلِّم) وترتيبها بطريقة منطقية، أي بطريقة يظهر فيها التدرج من الواضح إلى الغامض، ومن البسيط إلى المركب والمعقد، ومن المقدمات إلى النتائج، فهذا تدريب للمتعلم على التفكير، وهو تربية فكرية غير مباشرة أي إنها ليست مقصودة لذاتها، وإنما هي بمثابة الوسيلة المساعدة لإيصال المعلومات للمتعلم بما يظهر توافقها مع قوانين العقل (التفكير)، وبما يسهِّل على المتعلم فهم ما يُلقى عليه من معلومات.

ويتصل بما تقدم قدرة المربِّي -أولاً- على الربط المنطقي بين موضوعات التعليم، ثم نقل هذه القدرة للمتعلم قدر الطاقة حتى ينتهي الأمر بالمتعلم إلى إدراك أهمية هذه المعلومات في الحياة العملية، وإلى الوعي بإمكانية ربط هذه المعلومات وأهميتها بحاجات الأمة وطموحاتها، وذلك بما يناسب المرحلة العمريَّة والدراسية للمتعلم، وهذه المهمة ستكون أيسر على كلٍّ من

المربِّي والمتربِّي، إذا كان للمجتمع مشروع حضاري واضح الأهداف والغايات، أما في غياب هذا المشروع الحضاري للمجتمع والأمة -كما هو الحال في واقع أمتنا اليوم- فيظل الأمر مجرد اجتهاد فردي للمربِّي أو في أحسن الأحوال للفئة أو المجموعة التي يرتبط عمله بها.

والمتربِّي هو المقصود في كل أنواع التربية، وهو -في ضوء ما ينبغي أن يكون- يتلقى التربية الفكرية بطريقين: مباشر، وغير مباشر، فالطريق المباشر هو التدرب على التفكير الصحيح، والتعرُّف في الوقت نفسه إلى قوانين التفكير بالتدرج فيها من القوانين الواضحة، مثل قانون عدم التناقض، إلى القوانين التي تحتاج جهداً أكبر لإدراكها، وبطبيعة الحال يُراعى مستوى المتربِّي العمري والتحصيلي، ويمكن أن تخصص أوقات معينة لمثل هذا التدريب المباشر، ضمن البرنامج الدراسي.

أما الطريق غير المباشر، فيكون تنفيذه من خلال المواد التعليمية التي يتلقاها المتعلم، حيث يقوم المربِّي بعرض المادة التي يعلمها وبشرحها وتقديمها بطريق يظهر فيه التدرج والتسلسل المنطقي، بالانتقال من المعلومات التي حصَّلها المتعلم إلى المعلومات الجديدة، مع التنبيه على هذا الانتقال الذي يقبله العقل. وانتباه المربِّي إلى هذه المسألة يفيد المتربِّي (المتعلم) أولاً في فهم مضمون المادة التعليمية بصورة أدق وأعمق، بعيداً عن الحفظ فقط، ويفيده ثانياً في تنمية الاستعداد للتفكير، إلى أن تترسخ لديه ملكة التفكير الصحيح، وتفيده ثالثاً في القدرة على تقييم الاستدلالات المختلفة بصورة أكثر دقة ووضوحاً، فيدرك بوعي أكبر العلاقات والأسباب بين الظواهر والأشياء.

وهذا كله -إذا جرى تنفيذه بطريق سليم- يمكن أن يجعل المتربِّي قادراً على تقديم الجديد في بحوثه في المستقبل، وفي حلّ المشكلات التي تواجهه في مجال عمله وحياته العملية والعلمية، ويكسبه -فيما نرى- قدرة أكبر على الإبداع في المجال الذي يسلكه في حياته، وبخاصة إذا ما استطاع التحرر من عقدة النقص التي تحدث عنها ابن خلدون، وأقصد قوله في أنَّ المغلوب مولع أبداً بتقليد الغالب، فقد لاحظنا عدداً من أهل العلم ممن يملك تربية فكرية عالية، لكنهم بسبب عقدة النقص هذه لم يقدموا ما يتوقع منهم من إبداع في مجالات تخصصاتهم.

أما **مادة التربية**، أعني المناهج التعليمية، فهي عنصر أساس في جميع أنواع التربية، ووضع المناهج التعليمية للمتربِّي (المتعلم) ليس أمراً سهلاً أو أمراً عشوائياً، فهناك عدد من الأمور ينبغي مراعاتها عند وضع هذه المناهج، منها مراعاة عمر المتعلم وقدراته على فهم واستيعاب المادة التعليمية، والتدرج في عرضها، تدرجاً من الواضح والمعلوم للمتربِّي إلى الغامض وغير المعلوم، ومن المقدمات إلى النتائج، وهذه النقطة الأخيرة هي الأهم في مسألة مساهمة المناهج التعليمية في تدعيم التربية الفكرية وترسيخها؛ لأنَّ جوهر هذه التربية هو تكوين مهارة الانتقال من المعلومات المتاحة، أي المقدمات، إلى النتائج التي تلزم عنها، وهذا الأمر يتطلب أن يكون واضعو المناهج على وعي تام بقوانين التفكير وطرق الاستدلال المختلفة، (الاستنباط بكافة أنواعه وأشكاله، وكذلك الاستقراء بأنواعه، والتمثيل في صوره المختلفة). وبلفظ آخر، نقول: إنَّ على واضعي المناهج التعليمية أن يكونوا على دراية بعلم المنطق إضافة إلى المعرفة الواعية بمناهج البحث في العلوم المختلفة، فالتربية الفكرية تدريب على الانتقال من المعلومات المتاحة إلى ما يلزم عنها من نتائج، ومناهج البحث العلمي تعين الباحث والدارس في هذا الأمر، والصلة بين الانتقال الذهني الخالص من المعلومات المتاحة إلى النتائج اللازمة عنها -وهذا يوضحه ويبيّنه علم المنطق- وبين مناهج البحث العلمي الذي يتم فيها الأمر نفسه، ولكن نحتاج فيه إلى إجراءات عملية معينة بجانب مراعاة قوانين التفكير، هذه الصلة وثيقة إلى درجة كبيرة؛ إذ هما متشابهان في الجوهر، وإن اختلفا في التفاصيل والإجراءات.

ثالثاً: دور التربية الفكرية في الإصلاح التربوي

الإصلاح التربوي أمر مطلوب في مجالات التربية والتعليم، ذلك أنَّنا نعيش عصراً تتغير فيه الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وكلُّ نواحي الحياة الأخرى، بسرعة غير مسبوقة في تاريخ الإنسانية، فلا بدّ للعملية التربوية والتعليمية أن تواكب هذه التغيرات لتتمكَّن الأجيال الناشئة من ممارسة حياتها العملية مزودين بمعرفة وقدرات ومهارات كافية، لتأتي ممارساتها بصورة واعية.

وإذا كانت التربية الفكرية تهدف إلىٰ تعليم التفكير الصحيح، الذي بدوره يساهم مساهمة أساسية في ملاحظة وكشف جوانب الخلل أو القصور، أو عدم الملاءمة في النظام التربوي، فصاحب التفكير الصحيح أو الاستدلال الصحيح يسهل عليه ملاحظة عدم الاتساق بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، كما يسهل عليه اقتراح أو بيان خطوات وإجراءات تغيير ما هو كائن إلىٰ ما ينبغي أن يكون، أي تحقيق الأهداف والغايات التي يرسمها النظام التربوي، ويلزم من هذا القول أن من شروط القائمين علىٰ عمليات الإصلاح التربوي أن تكون لديهم مهارة التفكير الصحيح.

ويكاد يجمع المتخصصون التربويون علىٰ أنَّ أهم عنصر من عناصر العملية التربوية هو المربِّي، ذلك أنه إذا لم تتحقق شروط المربِّي الكفء، فإنَّ ثمرات إصلاح بقية العناصر الأخرىٰ ستكون محدودة جداً وفي حدودها الدنيا، ولهذا نؤكد أنَّه لا بدَّ لأي إصلاح تربوي أن يجعل الاهتمام بالمربِّي (المعلم) في كلِّ شؤونه أولويةً في هذا الإصلاح؛ ومن جملة ما يحتاجه المعلم -ليتم علىٰ يديه الإصلاح المنشود- هو تأهيله أولاً ليكون قادراً علىٰ القيام بمهمة التربية الفكرية للمتعلمين، إضافة إلىٰ تمكينه بالوعي بأهداف عملية الإصلاح التربوي.

ومن الأمور الواضحة لدىٰ المشتغلين بالعمل التربوي والتعليمي أنه من الضروري -بعد ما أشرنا إليه آنفاً من التأهيل الوافي للقيام بعملية التربية الفكرية، والوعي بأهداف الإصلاح التربوي- أن تتهيأ للمربِّي (المعلم) الظروف المادية والاجتماعية المناسبة، لكي يكون متفرغاً لأداء مهمته، التي ينبغي أن تكون عنده رسالة علمية ووطنية، تقوم في الدرجة الأولىٰ علىٰ الإخلاص لله سبحانه فيما يقوم به، وهذه الشروط المعنوية لا تقل أهمية عن الشروط المادية المحيطة بالمعلم (المربِّي) وبعملية الإصلاح التربوي.

وإذا كان للتربية الفكرية آثار إيجابية تنعكس علىٰ الفرد، ومن ثمَّ علىٰ المجتمع، فإنَّ غياب التربية الفكرية أو وجود قصور في الاهتمام بها سيفوت بالضرورة علىٰ الفرد وعلىٰ المجتمع جميع هذه الآثار الإيجابية أو بعضها.

فإذا كان من إيجابيات التربية الفكرية على مستوى الفرد، اكتساب مهارة التفكير الصحيح المؤدي إلى تسهيل عمليات التفكير الصائب،[1] فإنَّ القصور في التربية الفكرية سيحرم كثيرين من الأفراد من اكتساب هذه المهارة، فيصبح عدم انتظام التفكير والترتيب المنطقي للأفكار هو الأكثر شيوعاً لدى الأفراد سواء في مراحل التعليم والإعداد للحياة، أو في ممارسة أعمالهم بعد ذلك، وهذا يؤدي -فيما نرى- إلى شكل من أشكال النسبية في الأفكار وفي الأحكام التي يطلقها الأفراد على كثير من أمورهم، وما يواجههم من مشكلات شتى، وهذا الأمر قد يصل بالأفراد أحياناً إلى ما هو أكثر من الاختلاف في الرأي، وأعني التنازع والتخاصم الذي يُذهب وحدتهم وقوتهم (تذهب ريحكم).[2]

والخلل في التربية الفكرية يضعف مهارة التفكير الصحيح، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الإبداع والوصول إلى الجديد، فيتضاءل عدد المبدعين في المجتمع، وتقلُّ مساهمة الأفراد ومساهمة المجتمع في تقدم العلوم المختلفة، ذلك أن الإبداع يحتاج إلى مهارة عالية في التفكير (الانتقال من المقدمات أو المعلومات المتاحة إلى النتائج التي تلزم عنها) بجانب عوامل أخرى.

وإذا كان القرآن الكريم يدعونا إلى التعقل والتفكُّر والتدبر والتفقّه، ويحثنا على ممارسة هذه الافعال حتى لا يكون إيمانُنا بالله سبحانه وتعالى، وإيمانُنا بكل ما ورد في كتاب ربِّنا الكريم، مجرد تقليد أعمى، وإنَّما يكون إيماناً مقروناً بالوعي والبصيرة،[3] وكانت كل هذه الأفعال تحتاج إلى مهارة التفكير الصحيح التي يكتسبها المرء عن طريق التربية الفكرية، فإنَّ الخلل في التربية الفكرية أو عدم وجودها سيفقدنا اكتساب هذه المهارة، ويضعف قدرتنا على القيام بهذه الأفعال التي طلبها منا الخالق، فيصير إيمانُنا إيماناً أعمى أو تقليداً أعمى يفتقد

---

(١) التفكير الصحيح هو الاستدلال الذي تحققت فيه شروط الاستدلال الصورية، بغض النظر عن صدق المقدمات أو كذبها، والتفكير الصائب هو تفكيرٌ صحيحٌ، مقدماته صادقة فتكون نتيجته صادقة.

(٢) الإشارة هنا إلى قوله تعالى: ﴿وَأَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُوا۟ فَتَفْشَلُوا۟ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ ۖ وَٱصْبِرُوٓا۟ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ﴾ [الأنفال: ٤٦].

(٣) الإشارة إلى قوله تعالى: ﴿قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓا۟ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ﴾ [يوسف: ١٠٨].

الوعي والبصيرة، أو قريباً من ذلك، وتصبح قدرتنا على تمييز الآراء بعامة والآراء في مجال الشريعة (الأحكام) ومجال العقيدة (الآراء العقدية الاجتهادية) ضئيلة إن لم تكن معدومة، الأمر الذي ينشر التقليد الأعمى، الذي ينتج عنه التعصّب للمذاهب والفِرَق، ويؤدي إلى نتائج وخيمة على الأمة والمجتمع، مثل التكفير والتشدّد، ويُفضي إلى فقدان بعض المسلمين بوصلة الصراط المستقيم، الذي يُوصل السيرُ عليه إلى تحقيق الغاية التي خُلق من أجلها الإنسان – أعني عبادة الله سبحانه.[1]

إنَّ جانباً مما نشاهده في أيامنا هذه من تكفير وتقتيل لمسلمين وغير مسلمين على أيدي جماعات تدَّعي الالتزام بالإسلام وتعاليمه، وهم في الحقيقة مقلدون تقليداً أعمى، فقدوا القدرة على التعقُّل والتدبُّر والتفكُّر، وصاروا –كما وصف القرآن الكريم– ﴿أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ ۚ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ ۖ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا﴾ [الفرقان: ٤٤]، فهم أقرب إلى الوحوش الكاسرة منهم إلى الأنعام المستأنَسة. أمثال هؤلاء بعيدون عن التربية الفكرية الصحيحة، التي لو امتلكوا مهاراتها لما وصلوا إلى ما وصلوا إليه من تعصب وإفساد في الأرض، ويزعمون أنهم مصلحون.[2]

وإذا كانت التربية الفكرية تشتمل –بجانب مهارة التفكير الصحيح– على مهارة التفكير الناقد، وكانت وسائل الاتصال الاجتماعي المختلفة والإعلام تضخ كمّاً هائلاً من الأخبار في كل يوم، وتنتشر بين الناس بسرعة هائلة، وهي تحتوي على الغثّ والسليم، والزائف والصحيح، وكانت لدى الناس حاجة للتمييز بين هذه المعلومات والأخبار، السليم منها والزائف، فإنَّ التربية الفكرية تعين إلى درجة كبيرة في تلبية هذه الحاجة، فتساعد الأفراد والمؤسسات على هذا التمييز الذي يفضي دون شك إلى آثار إيجابية عديدة، ويقلل إلى حد كبير –فيما نرى– من الآثار السلبية للأخبار الزائفة أو المحرَّفة، والجميع يعلم أخطار الشائعات غير الصحيحة على الرأي العام وعلى المجتمع.

---

(١) الإشارة إلى قوله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ [الذاريات: ٥٦].

(٢) الإشارة إلى قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ ﴿١١﴾ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَٰكِن لَّا يَشْعُرُونَ﴾ [البقرة: ١١-١٢].

خاتمة

اجتهدت هذه الورقة في بيان مفهوم التربية الفكرية وتوضيح أهميتها، وصلتها بالعقل، وبكل من العلم والثقافة، وبأنواع التربية الأخرى، وأشارت إلى الدور المهم للتربية الفكرية في مجالات التعليم والتنشئة والتنمية، وفي عملية الإصلاح التربوي المنشود. كما اجتهدت الورقة في بيان خطورة الخلل في التربية الفكرية على الفرد والمجتمع.

وتبين لنا أنَّ أهمية التربية الفكرية تنبع من كونها مبْنِية على أهم استعداد خلقه الله سبحانه وتعالى للإنسان، وأعني الاستعداد للتفكير، وهو العقل بالمعنى الأوّل؛ الذي قيل إنَّ الناس جميعاً متساوون فيه بعدالة،[1] وأنَّ هدف هذه التربية هو تنمية هذا الاستعداد إلى الكمال الممكن له، وبلفظ آخر، إكساب الفرد مهارة التفكير الصحيح، ومهارة التمييز بين المعرفة والأخبار الصحيحة من الزائفة.

وتبيّن لنا كذلك أنّ التفكير الصحيح والتفكير النقدي من أهم ما يحتاجه الأفراد ويحتاجه المجتمع، لكي يتقدم في شتى المجالات ويحقّق النهوض الحضاري للأمة، ذلك أنَّ النهوض الحضاري يتم بإنجازات الأمة المتراكمة مادية وغير مادية، وهذه الإنجازات المأمولة لا بد فيها من حسن استخدام ما فطرنا الله عليه من استعدادات مختلفة، وبخاصة الاستعداد للتفكير، وبقدر ما تكون تنمية هذا الاستعداد في اكتساب مهارات التفكير السليم بأنواعه؛ أي التربية الفكرية، نتوقع أن تزداد قدراتنا على الإنجاز في جانبيه المادي وغير المادي. ويبقى التأكيد على أنَّ أهم عنصر نحتاجه لتحقيق التربية الفكرية بكل جوانبها هو المعلم الكفء صاحب الرسالة، ولله درُّ الشاعر في قوله:

ما أشرقت في الأرض أي حضارة   إلا وكانت من ضياء معلم.[2]

والحمد لله رب العالمين

---

(١) الإشارة إلى عبارة الفيلسوف الفرنسي ديكارت، وهي قوله: "العقلُ أعدلُ الأشياء قسمةً بين الناس".

(٢) من قصيدة: **المعلم**، للشاعر عبدالمجيد عِزّ العرب.

الفصل الثاني

التربية الفكرية في القرآن الكريم والسنة النبوية

تقديم التحرير

ليس هناك فكر لا مرجعية له، وعليه فليس ثمَّة تربية فكرية لا مرجعية لها. والفكر هو نتيجة جهد عقلي بشري يصيب ويخطئ، والتربية هي كذلك عملية بشرية تعتمد على الخبرة التي يكتسبها التربوي في زمان ومكان، وتخضع للتطور والتغير، لذلك لا بد من وجود معايير ومبادئ تتَّصف بقدر من الثبات، يمكن الاستناد إليها في الحكم بالصواب والجودة، أو بالخطأ والقصور. وقد تكون هذه المعايير والمبادئ صناعةً بشرية في صورة تشريعات قانونية وأنظمة إدارية وتعليمات إجرائية، يتوافق عليها صناع القرار في المجتمع ويلتزمون بها. وكلّها تخضع للتغيير في ضوء التجربة والممارسة، ويكون التغيير أحياناً نتيجة تغير صُنَّاع القرار. وتملك هذه المعايير والمبادئ التي يصنعها البشر مرجعية جزئية تُعتمد مدة من الزمن، ثم تتغير. وليس في هذا الأسلوب من تحديد المرجعية ما يحيط بما ينفع الإنسان نفعاً مطلقاً، ويصلح أن يكون مرجعية كاملة تتصف بالثبات.

ومن فضل الله على الإنسان أن أرسل له الرسالات المتتالية، وفي كلٍّ منها من المبادئ والمعايير ما يحتاجه الإنسان لضبط سلوكه في سائر ميادين حياته الفردية والمجتمعية، فالله سبحانه هو الخالق الذي يعلم ما يصلح لخلقه. ومع أنَّ المبادئ التي يتضمنها الوحي الإلهي والهدي النبوي تتصف بالثبات في الغايات والمقاصد، فإنَّها تتصف بالمرونة التي تستجيب لظروف الحالات الواقعية في الزمان والمكان.

وفي القرآن الكريم والسنة النبوية نصوص وإشارات كثيرة تمثّل مرجعية لهداية الإنسان وتوظيف أدوات وَعْيه من سمع وبصر وعقل، وتوجيهه لـممارسة عمليات متنوعة تتلاءم مع حالات الإنسان وحاجاته من نظر وتفكُّر وتعلُّم وتدبُّر وتذكُّر واعتبار، وطلب الدليل والبرهان. وجاءت هذه التوجيهات بطرق متنوعة منها القصص، والأمثال، والموازنة، والتفكُّر الفردي والثنائي، والتشاور والائتمار، وغيرها.

وفي هذا الفصل تذكيرٌ ببعض هذه النصوص القرآنية والنبوية، وتأكيدٌ لمرجعيَّتها في التربية الفكرية، وضرورة توظيفها في بيان غايات التربية الفكرية وأهميتها وأساليبها. ونؤكد هنا على مفهوم المرجعية التي تمثِّلها نصوص الوحي الإلهي والهدي النبوي، فنحن لن نجدها برنامجاً تربوياً جاهزاً للتطبيق لفئة معينة من المتعلمين، وإنَّما نجدها أسساً وقواعد لبناء ما يلزم من برامج ومناهج لأي فئة من فئات المجتمع؛ إذ يجد فيها الوالدان توجيهات أساسية في ممارسة التفكير الصحيح واستعمال القدرات العقلية ليكونوا قدوة للأبناء في هذا المجال، ويجد المعلمون في هذه النصوص ما يدعم الأهداف التربوية الخاصة بأساليب التفكير الصحيح، فيكون في عمل الوالدين وعمل المعلمين استجابة لما يدعو إليه الله ورسوله من صور الحياة الكريمة العامرة بالإيمان.

فأفضل ما يمكن أن تكون عليه التربية الفكرية أن يجد من يتلقون التربية من أبناء الأمة بيئة عامة؛ في الأسرة والمدرسة والمسجد والحياة العامة، يمارس كلُّ مَنْ في هذه البيئة أساليب متنوعة من التفكير، حيث تكثر فيها الأسئلة ومواقف الحوار التي تربط النصوص بمقاصدها، والأحكام بغاياتها، والنتائج بأسبابها، والظواهر بمآلاتها، والأشياء بوظائفها.

الفصل الثاني

التربية الفكرية في القرآن الكريم والسنة النبوية: دراسة تحليلية

مقدمة

المبحث الأول: مقاصد نصوص التفكُّر في القرآن الكريم

أولاً: بناء الاعتقاد وتحقيق العبودية بالاعتماد على العقل

ثانياً: الاستدلال بإعمال أدوات الوعي البشري

ثالثاً: التفكير في المسخرات

رابعاً: التفكير في عواقب الأمم السالفة.

المبحث الثاني: تأسيس التفكير العلمي.

أولاً: طلب الدليل والبرهان

ثانياً: المقايسة والموازنة واعتبار المآلات

المبحث الثالث: أساليب التفكُّر

أولاً: ضرب الأمثال والقصص

ثانياً: تنويع أساليب التفكُّر

الخاتمة

الفصل الثاني

التربية الفكرية في القرآن الكريم والسنة النبوية: دراسة تحليلية

محمد عبد السلام عوام*

مقدمة

لا يخفى أنَّ القرآن الكريم كتاب هداية للناس، كما وصفه ربُّ الناس عز وجل في قوله: ﴿الٓمٓ ۝١ ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ﴾ [البقرة: ١-٢]، فلم يقتصر هذا الوصف على الجانب التشريعي، أو العبادي فحسب، وإنَّما كان شاملاً لشؤون حياة الناس كافَّة، منها الحياة الفكرية والعلمية، حيث دعا الناس إلى التفكُّر والتدبر، والنظر في مجالات واسعة ومتعددة، حتى صار بذلك هُدَىً منهاجياً، من مقاصده إصلاح التفكير الإنساني، الذي على ضوئه تنصلح شؤون الإنسان كافَّة ، فكان بذلك مع السنة النبوية اللبنة الأساسية، والمنطلق الأصيل لقضية التربية الفكرية، إذ بهما معالم نفيسة، وإضاءات مشرقة، توجيهاً وإرشاداً.

وقد كان من هدف هذا الفصل الوقوف على نصوص القرآن الكريم التي ورد فيها لفظ التفكُّر، وبيان المقاصد المتعددة لهذه النصوص، وسياقاتها المتنوعة، وعلائقها بغيرها من الألفاظ الدالة على المعنى نفسه، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، كما ربطنا بينها وبين ما ورد في السنة النبوية من قضايا تدل على التربية الفكرية، ولا سيّما في جانبها العملي والتطبيقي، فجمعنا بذلك بين المدارسة والممارسة، حتى نستوعب من خلالهما عمق التربية الفكرية في القرآن الكريم والسنة النبوية، ونكون قد جمعنا بين البيان والمبيِّن والمبيَّن.

ومما تضمنه هذا الفصل أنَّنا تناولنا فيه مقاصد نصوص التفكُّر في القرآن الكريم، حيث ركزنا على قضية بناء الاعتقاد وتحقيق العبودية، بناءً يعتمد على العقل وعمق التفكُّر، من

---

* دكتوراه الدولة في تخصص أصول الفقه من جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز/ فاس سنة ٢٠٠٨م، أستاذ سابق بكلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط، وعضو بمركز المقاصد للدراسات والبحوث. عنوان البريد الإلكتروني: aouam05@gmail.com

خلال البرهنة العقلية والاستدلال الصحيح، الدالِّ على وجود الخالق سبحانه وتعالى من خلال النظر في الموجودات. كما بيَّنَّا أن التفكُّر في القرآن مرتبط بأدوات الوعي البشري، خاصة منها السمع والبصر والفؤاد، فهي لا محالة وسائل ناجعة في التربية الفكرية، لذا وجدنا القرآن الكريم كثيراً ما يلفت النظر إليها، بالدعوة إلى حسن استخدامها وتوظيفها. وألمعنا إلى أنَّ القرآن الكريم ربط بين التفكير والتسخير، لأنَّ تسخير الموجودات يحتاج إلى إعمال الطاقة الفكرية في المسخرات حتى يقف العقل البشري على سننها وقوانينها المبثوثة فيها. كما دعا إلى إعمال التفكير في عواقب الأمم السالفة للاعتبار والاتعاظ.

وقد حاول هذا الفصل تأسيس التفكير العلمي في القرآن الكريم، وذلك بطلب الدليل والبرهان على كافة القضايا، والمقايسة والموازنة، بين المصالح والمفاسد، واعتبار المآلات بالنظر إلى النتائج تأسيساً للفكر المستقبلي، واعتبار أساليب التفكير من ضرب الأمثال وتنويع أساليب التفكير، سواء الفردي أو الجماعي. كلُّ هذه القضايا التي تناولناها في هذا الفصل تشير بلا ريب إلى مكانة التربية الفكرية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وأنَّها من صميم إعادة تشكيل عقل المسلم، لإعادة بناء النهضة الإسلامية في دورتها الجديدة إن شاء الله.

المبحث الأول

مقاصد نصوص التفكُّر في القرآن الكريم

وردت مادة (ف ك ر) في القرآن الكريم بتصاريفها ثماني عشرة مرة،[1] وقد وردت في جميع المواقع -باستثناء موقع واحد فقط- بصيغة المضارع، المفيد للتجدد والاستمرارية في الفعل، ومن الناحية الصرفية أتت على وزن تفعّل، للدلالة على إعمال الفكر بتكلّف حتى يطاوعه ويصل فيه إلى العمق. (يَتَفَكَّرُونَ، تَتَفكَّرُون، يَتَفكَّرُوا، تَتَفَكَّرُوا، فكَّر). والمرة الوحيدة التي وردت في صيغة الماضي كان في سياق الذَّمِّ لمن عَرَف حقيقة القرآن، لكنَّه فكّر في وصف القرآن الكريم بغير حقيقته فكان تفكّراً فاسداً.

ثم إنَّ القرآن الكريم لم يكتف بذكر لفظ التفكُّر وحده، وإنَّما -أيضاً- استعمل ألفاظاً أخرى تعزز معنى التفكُّر وتوسع نطاقه ومعانيه، وما يمت بصلة لمنظومته، من النظر والتدبُّر والتذكُّر والتعقُّل، والتفقُّه، والمحاججة، والمجادلة، والموازنة والاعتبار، وغيرها من الألفاظ، التي تنبئ عن تنوع الدلالة القرآنية، وإن كانت صلتها بالفكر من جهة الإضافة وبحسب الاعتبار، لكونها أخص من الفكر، وهو أعم منها، وفي هذا إثارة للفكر الإنساني، وتشغيل للذهن البشري.

وقد أتى فعل (فكر) ومشتقاته بصيغة الطلب، وهي من صيغ الوجوب، فيكون التفكير بذلك فريضة إسلامية[2] وعبادة عظيمة، فقد نقل ابنُ عاشور عن مالك رحمه الله أنَّه: "قيل لأم الدرداء: ما كان شأن أبي الدرداء؟ قالت: "كان أكثر شأنه التفكُّر، قيل له: أترى التفكُّر عملاً من الأعمال؟ قال: نعم، هو اليقين."[3]

---

(١) فكّر، مرة واحدة (المدثر: ١٨)، يتفكّروا، مرتين (الأعراف: ١٨٤)، (الروم: ٨)، تتفكّروا، مرة واحدة (سبأ: ٤٦)، يتفكّرون، إحدى عشرة مرة، (آل عمران: ١٩١)، (الأعراف: ١٧٦)، (يونس: ٢٤)، (الرعد: ٣)، (النحل: ١١، ٤٤، ٦٩)، (الروم: ٢١)، (الزمر: ٤٢)، (الجاثية: ١٣)، (الحشر: ٢١)، تتفكّرون، ثلاث مرات، (البقرة: ٢١٩، ٢٦٦)، (الأنعام: ٥٠).

(٢) العقاد، عباس محمود. **التفكير فريضة إسلامية**، القاهرة: نهضة مصر، ط٧ (طبعة جديدة منقحة)، ٢٠٠٧م.

(٣) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ج٤، ص١٩٦-١٩٧.

ولبيان أهمية دراسة قضية التفكير في القرآن الكريم والسنة النبوية، من منظور تربوي، نحتاج إلى الوقوف على السياقات المختلفة التي ورد فيها موضوع التفكير والتفكر، ثم استخلاص منظومة تربوية فكرية، تسهم في بناء النهوض الحضاري، والرقي العمراني للأمة الإسلامية. فالقرآن الكريم بالرغم من كونه كتاب هداية وإرشاد، فإنّ ما يهدي إليه إمكانية الكشف عن القيم التربوية العامة والتربية الفكرية على وجه الخصوص، إضافة إلى بيان الموازين العلمية والمعرفية، التي على ضوئها يتم تسديد الفكر الإنساني، وترشيد المعرفة البشرية.

غير أنَّ القرآن الكريم كعادته، ليس كتاب تعريفات ومصطلحات، وإنَّما هو كتاب تفكُّر يقود إلى الهدى، ويعتني بالجانب العملي، فيصرف بذلك النشاط الذهني والفكري، إلى ما تنطوي تحته حكمة مرجوة، وغاية مقصودة، وعمل نافع. لأجل ذلك استعمل القرآن المجيد لفظ (التفكُّر) ليدل به على قوة النظر وعمقه، وليس محض نظر عابر، وتفكير ساذج.

ومن أجل تحقيق مقاصد القرآن الكريم والسنة النبوية فإننا وجدنا فيهما عناية كبيرة بالتفكير الإنساني توجيهاً وإرشاداً وتربية، وبياناً واضحاً لموقع التفكير عند الإنسان؛ إذ به سما على كافة الكائنات، وبه حصل له الشرف، وحاز التكريم.

أولاً: بناء الاعتقاد وتحقيق العبودية بالاعتماد على العقل

تأتي الدعوة إلى التفكُّر في القرآن الكريم لتربية المؤمن على الاستدلال وتطوير قدرته على إعمال العقل في مسائل الاعتقاد المبني على العلم والبرهان، من ذلك إثبات وجود الله تعالى والتعرف إليه من خلال مخلوقاته، ولذلك نجد الآيات تتوالى في توجُّهها لقوم يتفكرون، ولقوم يعقلون، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- قوله تعالى: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى مَدَّ ٱلۡأَرۡضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۡهَٰرٗاۖ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ جَعَلَ فِيهَا زَوۡجَيۡنِ ٱثۡنَيۡنِۖ يُغۡشِى ٱلَّيۡلَ ٱلنَّهَارَۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَتَفَكَّرُونَ ۝٣ وَفِى ٱلۡأَرۡضِ قِطَعٞ مُّتَجَٰوِرَٰتٞ وَجَنَّٰتٞ مِّنۡ أَعۡنَٰبٖ وَزَرۡعٞ وَنَخِيلٞ صِنۡوَانٞ وَغَيۡرُ صِنۡوَانٖ يُسۡقَىٰ بِمَآءٖ وَٰحِدٖ وَنُفَضِّلُ بَعۡضَهَا عَلَىٰ بَعۡضٖ فِى ٱلۡأُكُلِۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ﴾ [الرعد: ٣، ٤].

- وقوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً لَّكُم مِّنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ ﴿١٠﴾ يُنۢبِتُ لَكُم بِهِ ٱلزَّرْعَ وَٱلزَّيْتُونَ وَٱلنَّخِيلَ وَٱلْأَعْنَـٰبَ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١١﴾ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومُ مُسَخَّرَٰتٌۢ بِأَمْرِهِۦٓ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [النحل: ١٠، ١٢].
- وقوله سبحانه: ﴿وَٱللَّهُ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَةً لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ ﴿٦٥﴾ وَإِنَّ لَكُمْ فِى ٱلْأَنْعَـٰمِ لَعِبْرَةً نُّسْقِيكُم مِّمَّا فِى بُطُونِهِۦ مِنۢ بَيْنِ فَرْثٍ وَدَمٍ لَّبَنًا خَالِصًا سَآئِغًا لِّلشَّـٰرِبِينَ ﴿٦٦﴾ وَمِن ثَمَرَٰتِ ٱلنَّخِيلِ وَٱلْأَعْنَـٰبِ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَرًا وَرِزْقًا حَسَنًا إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَةً لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴿٦٧﴾ وَأَوْحَىٰ رَبُّكَ إِلَى ٱلنَّحْلِ أَنِ ٱتَّخِذِى مِنَ ٱلْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ ٱلشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ﴿٦٨﴾ ثُمَّ كُلِى مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ فَٱسْلُكِى سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنۢ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهُۥ فِيهِ شِفَآءٌ لِّلنَّاسِ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [النحل: ٦٥-٦٩].

وكما وجدنا الربط بين التفكُّر والتعقل، فقد وجدنا القرآن الكريم -أيضاً- يربط بين الفكر والذكر في كلِّ أحوال المؤمن. وقد جاء هذا الربط في مواطن كثيرة منها الآيات التي حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من يقرأها ولا يتدبرها بالويل. والحديث يختص بآيات أواخر سورة آل عمران، في قول الله تعالى: ﴿إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَـٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَـَٔايَـٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَـٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَـٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ...﴾، حيث تروي كتب السنة أنَّ أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها قالت: "لَمَّا كَانَ لَيْلَةٌ مِنَ اللَّيَالِي، قَالَ: "يَا عَائِشَةُ ذَرِينِي أَتَعَبَّدُ اللَّيْلَةَ لِرَبِي"، قُلْتُ: وَاللهَّ إِنِّي لَأُحِبُّ قُرْبَكَ، وَأُحِبُّ مَا سَرَّكَ، قَالَتْ: فَقَامَ فَتَطَهَّرَ، ثُمَّ قَامَ يُصَلِّي، قَالَتْ: فَلَمْ يَزَلْ يَبْكِي حَتَّى بَلَّ حِجْرَهُ، قَالَتْ: ثُمَّ بَكَى فَلَمْ يَزَلْ يَبْكِي حَتَّى بَلَّ لِحْيَتَهُ، قَالَتْ: ثُمَّ بَكَى فَلَمْ يَزَلْ يَبْكِي حَتَّى بَلَّ الْأَرْضَ، فَجَاءَ بِلَالٌ يُؤْذِنُهُ بِالصَّلَاةِ، فَلَمَّا رَآهُ يَبْكِي، قَالَ: يَا رَسُولَ اللهَّ، لِمَ تَبْكِي وَقَدْ غَفَرَ اللهُّ لَكَ مَا تَقَدَّمَ وَمَا تَأَخَّرَ؟ قَالَ: "أَفَلَا أَكُونُ عَبْدًا شَكُورًا،

لَقَدْ نَزَلَتْ عَلَيَّ اللَّيْلَةَ آيَةٌ، وَيْلٌ لِمَنْ قَرَأَهَا وَلَمْ يَتَفَكَّرْ فِيهَا ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ... ﴾ الْآيَةَ [آل عمران: ١٩٠].[1]

ففي هذه الآيات تتجلىٰ عبودية الله سبحانه في ذكره وخشيته في جميع الأحوال التي يكون عليها المؤمنون، قياماً وقعوداً وعلىٰ جنوبهم، وهي عبودية انبثقت من عمق التفكُّر، وانبجست من باطن التدبر في خلق السموات والأرض. وهذه العلاقة بين الفكر والذكر، وكلاهما من جنس العبادة، تعبر عن الفطرة السليمة المتجاوبة مع النظام الكوني، المفطور بدوره علىٰ التسبيح والعبودية لله تعالىٰ، في تناسق وتناغم.

والملفت للنظر في هذه الآيات المشار إليها أنَّها تحث علىٰ إعمال العقل والنظر والتفكُّر في الكون برمته، وفي سائر موجوداته، من السماء وما حوت، والأرض وما طوت، وفي كل ذلك آيات لقوم يتفكَّرون ويعقلون، وبراهين لأولي الألباب الذين يتدبَّرون. وقد يستعمل القرآن المجيد لفظ (التذكُّر) بمعنىٰ التفكُّر، كما في قوله تعالىٰ: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى يُرْسِلُ ٱلرِّيَٰحَ بُشْرًۢا بَيْنَ يَدَىْ رَحْمَتِهِۦ ۖ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَقَلَّتْ سَحَابًا ثِقَالًا سُقْنَٰهُ لِبَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَنزَلْنَا بِهِ ٱلْمَآءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ مِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ ۚ كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ ٱلْمَوْتَىٰ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [الأعراف: ٥٧]، وفي قوله عز وجل: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ خِلْفَةً لِّمَنْ أَرَادَ أَن يَذَّكَّرَ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا﴾ [الفرقان: ٦٢]. وقد ربط هنا التذكر بالاعتبار بحركة الزمن حركة الليل والنهار، وأنَّ أحدهما يخلف الآخر، وهي أيضاً للشكر وحمد الله، والتذكر لا يحصل إلا بالتفكُّر، وفي هذا إيماءٌ إلىٰ اعتبار عامل الزمن في قيام النهضة الحضارية للأمة.

ولا تقف قضية التفكُّر عند هذا المنحىٰ، وإنما تتحدد من خلالها مقاصد التربية الفكرية، التي نستشفها من تلك الآيات الكريمات، ونعرض فيما يأتي لبعض هذه المقاصد.

---

(١) ابن حبان، محمد بن حبان أبو حاتم البستي (توفي٣٥٤هـ). **صحيح ابن حبان**، تحقيق شعيب الأرنؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٩٣م، كتاب الرقائق، باب التوبة، ذكر البيان بأنَّ المرء عليه -إذا تخلىٰ- لزوم البكاء علىٰ ما ارتكب من الحوبات وإن كان بائناً عنها مُجِداً في إتيان ضدها، ج ٢، حديث رقم (٦٢٠)، ٣٨٧.

ثانياً: الاستدلال بإعمال أدوات الوعي البشري

الاستدلال على وجود الله سبحانه أهم مقصد من مقاصد الآيات القرآنية الداعية إلى توظيف السمع والبصر والفؤاد، وهي منافذ الوعي البشري بنفسه وبمحيطه الكوني.

فكل آيات القرآن الكريم سواء الكونية أو التشريعية المقصود منها معرفة الخالق عزَّ وجلَّ، عن طريق النظر والاستدلال، من ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ١٦٤] قال الفخر الرازي: "دَلَّتْ هَذِهِ الْآيَةُ عَلَى أَنَّهُ لَا بُدَّ مِنَ الِاسْتِدْلَالِ عَلَى وُجُودِ الصَّانِعِ بِالدَّلَائِلِ الْعَقْلِيَّةِ، وَأَنَّ التَّقْلِيدَ لَيْسَ طريقاً ألبتة إِلَى تَحْصِيلِ هَذَا الْغَرَضِ."(١)

وهذا ما سماه ابن رشد الحفيد بدليل الاختراع، الذي بسط القول عنه بعد بيانه لدليل العناية، وهو متعلق عنده بالبحث عن حقيقة الموجودات ليتوصل من خلالها إلى موجدها عز وجل، بناء عنده على قاعدة (أن كل مختَرَع فله مخترِع)، وفي ذلك يقول: "ولذلك كان واجباً على من أراد معرفة الله حق معرفته، أن يعرف جواهر الأشياء ليقف على الاختراع الحقيقي في جميع الموجودات؛ لأنَّ من لم يعرف حقيقة الشيء لم يعرف حقيقة الاختراع. وإلى هذه الإشارة جاء قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَنظُرُواْ فِي مَلَكُوتِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ ٱللَّهُ مِن شَيْءٍ.﴾ [الأعراف: ١٨٥]."(٢)

والقرآن الكريم لا يكتفي بتوجيه الإنسان إلى التفكُّر والنظر في آفاق الكون الطبيعي، بل يوجهه إلى التفكُّر في ذاته ونفسه، في أصل خَلقه، وأطوار تخلُّقه، ومراحل حياته، ففي كل

---

(١) الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (توفي٦٠٦هـ). **مفاتيح الغيب المعروف بالتفسير الكبير**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط٣، ١٤٢٠هـ، ج٤، ص١٥٣.

(٢) ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد، أبو الوليد (توفي ٥٩٥هـ). **الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة**، تحقيق مصطفى حنفي بإشراف محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٨م، ص١١٩.

ذلك من الآيات ما يجعله يتيقن أنَّ الله هو الحق المبين. ومن ذلك قوله عزَّ وجلَّ: ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ﴾ [فصلت: ٥٣]، وقوله سبحانه وتعالىٰ: ﴿وَفِى ٱلْأَرْضِ ءَايَٰتٌ لِّلْمُوقِنِينَ ۝٢٠ وَفِىٓ أَنفُسِكُمْ ۚ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ [الذاريات: ٢٠، ٢١]، وقوله عز وجل: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ مِمَّ خُلِقَ﴾ [الطارق: ٥]، وقوله سبحانه: ﴿أَوَلَا يَذْكُرُ ٱلْإِنسَٰنُ أَنَّا خَلَقْنَٰهُ مِن قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْـًٔا﴾ [مريم: ٦٧]، وقوله تعالىٰ في أطوار خلق الإنسان: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ مِن سُلَٰلَةٍ مِّن طِينٍ ۝١٢ ثُمَّ جَعَلْنَٰهُ نُطْفَةً فِى قَرَارٍ مَّكِينٍ ۝١٣ ثُمَّ خَلَقْنَا ٱلنُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا ٱلْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا ٱلْمُضْغَةَ عِظَٰمًا فَكَسَوْنَا ٱلْعِظَٰمَ لَحْمًا ثُمَّ أَنشَأْنَٰهُ خَلْقًا ءَاخَرَ ۚ فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحْسَنُ ٱلْخَٰلِقِينَ﴾ [المؤمنون: ١٢-١٤]، وقوله في سياق الاستدلال علىٰ أن الذي خلقه أول مرة قادر علىٰ أن يعيد خلقه مرة أخرىٰ، وهو أهون عليه: ﴿أَوَلَمْ يَرَ ٱلْإِنسَٰنُ أَنَّا خَلَقْنَٰهُ مِن نُّطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُّبِينٌ ۝٧٧ وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِىَ خَلْقَهُۥ ۖ قَالَ مَن يُحْىِ ٱلْعِظَٰمَ وَهِىَ رَمِيمٌ ۝٧٨ قُلْ يُحْيِيهَا ٱلَّذِىٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍ ۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ﴾ [يس: ٧٧- ٧٩].

وفي الوقت الذي نجد فيه آيات الله تتوجه لقوم يتفكرون، نجدها في السياق نفسه تتوجه لمن يريد أن يتحقق بالعلم الحق، المبني علىٰ توظيف منافذ الإدراك البشري في السمع والبصر والعقل. ويجمع السياق خلق الأشياء والظواهر والأحداث والمشاعر، فيما يراه الإنسان ويدركه من وجود المخلوقات الكونية من السماوات والأرض، وما فيهما من ظواهر البرق ونزول الماء وإنبات النبات، وخلق الإنسان، باختلاف وتنوع عجيب في الألسنة والألوان، وحقيقة الزوجية وما بين الأزواج من مشاعر المودة والرحمة. وذلك في آيات سورة الروم: ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ۝٢١ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَٰنِكُمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّلْعَٰلِمِينَ ۝٢٢ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ مَنَامُكُم بِٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱبْتِغَآؤُكُم مِّن فَضْلِهِۦٓ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ ۝٢٣ وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ يُرِيكُمُ ٱلْبَرْقَ خَوْفًا وَطَمَعًا وَيُنَزِّلُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَيُحْىِۦ بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَآ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [الروم: ٢١-٢٤].

وكثيراً ما تلح الآيات على إعمال السمع والبصر واستهجان عدم توظيف الإنسان لهما من أجل إدراك ما يهديه إلى الحق، ومثال ذلك ما نجده في سورة السجدة من قوله سبحانه: ﴿أَوَلَمْ يَهْدِ لَهُمْ كَمْ أَهْلَكْنَا مِن قَبْلِهِم مِّنَ ٱلْقُرُونِ يَمْشُونَ فِى مَسَٰكِنِهِمْ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ ۖ أَفَلَا يَسْمَعُونَ ﴿٢٦﴾ أَوَلَمْ يَرَوْا۟ أَنَّا نَسُوقُ ٱلْمَآءَ إِلَى ٱلْأَرْضِ ٱلْجُرُزِ فَنُخْرِجُ بِهِۦ زَرْعًا تَأْكُلُ مِنْهُ أَنْعَٰمُهُمْ وَأَنفُسُهُمْ ۖ أَفَلَا يُبْصِرُونَ﴾ [السجدة: ٢٦-٢٧].

والقصد من هذا النظر هو بناء نسق التفكير الإنساني من خلال معرفة الإنسان لنفسه، ومعرفة الخالق من خلال موجوداته، والانتفاع بالمخلوقات، ليربط بذلك بين معرفة واجب الوجود، ومعرفة الوجود، ومعرفة فعل الإنسان في الوجود، الذي هو محور تفعيل مقصد العمران، فيكون النظر أو التفكير ليس مقصودا لذاته، وإنَّما هو مرتبط بمقصدية وجود الإنسان في الكون، الدالة على ارتفاع العبثية في الخلق بتقصيد دور المخلوق (الإنسان)، لتحقيق قصد العبودية، قال عز وجل: ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَٰكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ [المؤمنون: ١١٥]. ولذلك قال القرطبي: "قَوْلُهُ تَعَالَىٰ: ﴿فَلْيَنظُرِ ٱلْإِنسَٰنُ﴾ أي ابن آدم، مِمَّ خُلق، وجه الاتصال بما قبله توصية الإنسان بالنظر في أول أمره وسنته الأولى، حتى يعلم أن من أنشأه قادر على إعادته وجزائه، فيعمل ليوم الإعادة والجزاء."[١]

ثالثاً: التفكير في المسخرات

ومع توجيه القرآن الكريم إلى التفكير والتربية الفكرية، فإنّه يوجِّه كذلك إلى التسخير، فيذكر المسخرات ويؤكد ما فيها من آيات للذين يتفكرون ويعقلون. والتسخير لا بد له من فقه السنن وإدراك القوانين المبثوثة في الوجود، ولا يتحقق ذلك إلا عن طريق تشغيل القوة الفكرية والعقلية، للنهوض بالأمة، والرقي بها عمرانا وحضارة، ومن هذه الآيات على سبيل المثال:

(١) القرطبي، أبوعبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري الأندلسي (توفي٦٧١هـ). **الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان**، تحقيق وإشراف عبد الله التركي، قطر: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، ج٢٢، ص٢٠٥- ٢٠٦.

- قوله عز وجل: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ لِتَجْرِىَ ٱلْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِۦ وَلِتَبْتَغُوا۟ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿١٢﴾ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الجاثية: ١٢- ١٣].
- ﴿هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً ۖ لَّكُم مِّنْهُ شَرَابٌ وَمِنْهُ شَجَرٌ فِيهِ تُسِيمُونَ ﴿١٠﴾ يُنۢبِتُ لَكُم بِهِ ٱلزَّرْعَ وَٱلزَّيْتُونَ وَٱلنَّخِيلَ وَٱلْأَعْنَٰبَ وَمِن كُلِّ ٱلثَّمَرَٰتِ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَةً لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴿١١﴾ وَسَخَّرَ لَكُمُ ٱلَّيْلَ وَٱلنَّهَارَ وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ ۖ وَٱلنُّجُومُ مُسَخَّرَٰتٌۢ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [النحل: ١٠- ١٢].
- ﴿إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِى تَجْرِى فِى ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَءَايَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ١٦٤].

نلاحظ أن لفظ التسخير فيها ورد في سياق الامتنان، وبيان نعمة الله تعالى على الإنسان، بأن سخر له هذه الموجودات المختلفة الأنواع والأشكال والمنافع، مع دعوته إلى إعمال العقل والفكر، وهنا تكمن أهمية التربية الفكرية من النظر في الموجودات وتعرف قوانين وسنن تسخيرها، المركوزة فيها، لبناء العمران والنهوض به، وهي في الوقت ذاته على ما أشار إليه ابن عاشور، أدمجت "بين الاستدلال والامتنان."[1]

وإذا كان من معاني التسخير التذليل وحق التصرف في المسَخَّر، عن طريق التفكُّر والعقل، فإنه لا جرم في ذلك من استثمار موارد الكون، واستخدام ما به من طاقات للنهوض الحضاري للأمة، والكشف عنها، عن طريق البحث العلمي الجاد والنافع، واستثمار كافة الموارد المالية والبشرية، والكفاءات العلمية المتخصصة من أجل ذلك.

ولذلك وجدنا القرآن الكريم، في سياق بناء التفكير، قد حكى لنا بعض التجارب التي مرت، سواء تجارب خاضها الأنبياء بأنفسهم، أو التي صدرت عن بعض الصالحين والعقلاء،

(١) ابن عاشور. **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١٤، ص١١٦.

وفي كلٍّ ذلك دعوة إلى استثمار التجارب الإنسانية، والخبرات البشرية الهادية. من ذلك ما جاء في قصة ذي القرنين في بناء السد لإيقاف الفساد والقضاء عليه، حيث استثمر ما منّ الله به عليه من الخبرة والتجربة قال تعالى على لسان ذي القرنين: ﴿قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ فَأَعِينُونِي بِقُوَّةٍ أَجْعَلْ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُمْ رَدْمًا ۝ ءَاتُونِي زُبَرَ ٱلْحَدِيدِ حَتَّىٰٓ إِذَا سَاوَىٰ بَيْنَ ٱلصَّدَفَيْنِ قَالَ ٱنفُخُوا۟ حَتَّىٰٓ إِذَا جَعَلَهُۥ نَارًا قَالَ ءَاتُونِيٓ أُفْرِغْ عَلَيْهِ قِطْرًا ۝ فَمَا ٱسْطَٰعُوٓا۟ أَن يَظْهَرُوهُ وَمَا ٱسْتَطَٰعُوا۟ لَهُۥ نَقْبًا﴾ [الكهف: ٩٥-٩٧].

فلا جرم أن بناء السد الذي يدرأ فساد يأجوج ومأجوج، هو جهد كبير في التفكير وتسخير الموارد الطبيعية التي مكن الله تعالى منها الإنسان (ذي القرنين)، وفي ذلك من الدلالة على أن تحقيق مقصد العمران والنهوض الحضاري مبني على مدى قدرة الإنسان على بناء الوعي بمركزية إصلاح التفكير وتربيته، وجعله مستقيماً صالحاً ينسجم مع البناء التصوري والعقدي للأمة، ومدى تمكنه من تفعيل الموارد والمسخرات في واقعه المعيش.

ثم إنَّ في قوله: "فأعينوني بقوة" إشارة لطيفة إلى أنَّ الأمة لها دور أساسي في بناء العمران والنهوض الحضاري، فلا تتّكل في ذلك فقط على الحكام، أو على الدولة، أو الخبراء الأجانب، وإنّما لا بد للأمّة من أن تكون معينة على قيام العمران، بقوتها الفكرية والبشرية. وعلى الحاكم أن يستشير، ويحيط نفسه بالعقول المفكرة الألمعية، مثل ما صنعت بلقيس حين أُلقي إليها بكتاب من سليمان عليه الصلاة والسلام، فقالت كما حكاه القرآن الكريم عنها: ﴿قَالَتْ يَٰٓأَيُّهَا ٱلْمَلَؤُا۟ أَفْتُونِى فِىٓ أَمْرِى مَا كُنتُ قَاطِعَةً أَمْرًا حَتَّىٰ تَشْهَدُونِ﴾ [النمل: ٣٢]، وهذا دليل ذكائها وسلامة فكرها وحسن سياستها لمصلحة شعبها، قال ابن عاشور رحمه الله: "سألَتْهم إبداء آرائهم ماذا تعمل تجاه دعوة سليمان...وصيغة "ما كنت قاطعة" تؤذن بأن ذلك دأبها وعادتها معهم، فكانت عاقلة حكيمة مستشيرة، لا تخاطر بالاستبداد بمصالح قومها، ولا تعرض ملكها لمهاوي أخطاء المستبدين."[١]

وفي سياق بناء التفكير وتربيته، ولفت انتباه الإنسان إلى أهمية الخبرة الصناعية، تحدث القرآن الكريم عن بعض الخبرات الصناعية التي كان بعض الأنبياء يتمتعون بها، فأفادوا بها

(١) ابن عاشور. **التحرير والتنوير**، المرجع السابق، ج١٩، ص٢٦٣.

قومهم، وهي من الأهمية بمكان في النهوض الحضاري، وتعمير الأرض بما ينفع الناس، من ذلك أن نوحا عليه الصلاة والسلام صنع الفلك التي ستكون سفينة إنقاذ للطائفة المؤمنة، وكان صنعه للسفينة بأمر من الله سبحانه، صاحَبَه وَحْيٌ وتعليم إلهي تضمن المواد والمواصفات والخطوات اللازمة لصنع سفينة تؤدي الغرض الذي يتحقق بأمر الله عز وجل. قال سبحانه وتعالى: ﴿وَٱصۡنَعِ ٱلۡفُلۡكَ بِأَعۡيُنِنَا وَوَحۡيِنَا وَلَا تُخَٰطِبۡنِي فِي ٱلَّذِينَ ظَلَمُوٓاْ إِنَّهُم مُّغۡرَقُونَ ٣٧ وَيَصۡنَعُ ٱلۡفُلۡكَ وَكُلَّمَا مَرَّ عَلَيۡهِ مَلَأٞ مِّن قَوۡمِهِۦ سَخِرُواْ مِنۡهُۚ قَالَ إِن تَسۡخَرُواْ مِنَّا فَإِنَّا نَسۡخَرُ مِنكُمۡ كَمَا تَسۡخَرُونَ﴾ [هود: ٣٧-٣٨].

وأما داود عليه الصلاة والسلام فقد علّمه الله صناعة اللباس الواقي من بأس الحروب، وهي الدروع، كما سخر له الحديد، وجعله ليّناً طيعاً بين يديه، قال الله تعالى: ﴿وَأَلَنَّا لَهُ ٱلۡحَدِيدَ ١٠ أَنِ ٱعۡمَلۡ سَٰبِغَٰتٖ وَقَدِّرۡ فِي ٱلسَّرۡدِۖ وَٱعۡمَلُواْ صَٰلِحًاۖ إِنِّي بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ﴾ [سبأ: ١١] وقال عز وجل: ﴿وَعَلَّمۡنَٰهُ صَنۡعَةَ لَبُوسٖ لَّكُمۡ لِتُحۡصِنَكُم مِّنۢ بَأۡسِكُمۡۖ فَهَلۡ أَنتُمۡ شَٰكِرُونَ﴾ [الأنبياء: ٨٠]. وفي ذلك ما لا يخفى من الإشارة إلى تعلُّم الصناعات ومنها الصناعة العسكرية والحربية، للدفاع عن العقيدة والوطن من كيد الأعداء، ولبناء العمران الذي يحتاج إلى الحماية العسكرية، وذلك لن يتأتى إلا عن طريق تشغيل التفكير، وهذا ما ألمع إليه القرطبي رحمه الله بقوله: "هذه الآية أصل في اتخاذ الصنائع والأسباب، وهو قول أهل العقول والألباب."[1]

كل هذا يشير إلى إعمال التفكير واستثماره لكسب الخبرة والتجربة وتطوير المعارف في المجالات الصناعية بشتى أنواعها وفنونها، لبناء الحضارة النافعة التي ترتقي بالإنسان وتحافظ على كرامته التي منحتها له العناية الربانية ابتداء، مصداقا لقوله سبحانه وتعالى: ﴿وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلٗا﴾ [الإسراء: ٧٠].

وحين تغيب الرؤية القرآنية عن بناء التفكير السليم والنظر السديد، ويخرج الإنسان عن مسلك الهداية وسبيل الرشاد، فقد تتحول هذه الصناعة -خاصة الضارة منها- إلى عامل

(١) القرطبي. **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٤، ص٢٥٤.

دمار وهدم للبنيان الإنساني، فتصبح فساداً في الأرض، وقد نـهىٰ الله تعالىٰ عن الإفساد في الأرض بقوله: ﴿وَلَا تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ بَعۡدَ إِصۡلَٰحِهَا﴾ [الأعراف: ٥٦] فتكون معيقة للنهوض الحضاري السديد والرشيد، حين يغتر الإنسان بقوته الصناعية إلىٰ درجة أن يعتقد أنه من الخالدين، وهذا ما وقع فيه قوم هود، قال تعالىٰ: ﴿أَتَبۡنُونَ بِكُلِّ رِيعٍ ءَايَةً تَعۡبَثُونَ ١٢٨ وَتَتَّخِذُونَ مَصَانِعَ لَعَلَّكُمۡ تَخۡلُدُونَ ١٢٩ وَإِذَا بَطَشۡتُم بَطَشۡتُمۡ جَبَّارِينَ﴾ [الشعراء: ١٢٨-١٣٠].

فلم تكن الصناعة في ذاتها محل المؤاخذة، ولا البناء الشاهق موطن المعاتبة، وإنما حين يسوق التفكير الفاسد إلىٰ استثمار هذه الصناعات في العبث والدمار والبطش والقهر للشعوب المستضعفة، فالمقاصد والغايات لم تكن علىٰ هدىٰ من الله، ولا هي مراعية ومحافظة علىٰ بني آدم؛ لأنَّ التفكير الذي نشأت عنه، والنظر الذي انطلقت منه كان فاسداً، مبنيا علىٰ فكرة البطش والطغيان والهيمنة والسيطرة.

والغرب اليوم، بحكم طغيان فلسفته المادية، المؤطرة لتفكيره وسلوكه، لم يخرج عن هذه القاعدة التي كانت لسلفهم من قوم عاد وهي الاستقواء علىٰ الشعوب والهيمنة عليها بقوة الصناعة، وخاصة الصناعة الحربية الجالبة للفساد في الأرض والبحر والجو، حين تكون فارغة من كل القيم الإنسانية، وبعيدة عن التفكير السليم.

وإذا ما رجعنا إلىٰ سيرة النبي صلىٰ الله عليه وسلم، نجدها زاخرة باستثمار التجارب والخبرات الإنسانية، ففي غزوة الخندق استثمر تجربة الفُرْس علىٰ يد الصحابي الجليل سلمان الفارسي رضي الله عنه في بناء الخندق، فسميت الغزوة به، غزوة الخندق، وهي المعروفة أيضاً بغزوة الأحزاب، وهي استراتيجية تعتمد علىٰ الخبرة والتفكير الجيد لصدّ العدوان. ولم يكن الرعيل الأول من الصحابة ولا الفقهاء يعدون ذلك من البدع التي عند الأمم السالفة، وإنَّما حسبوا ذلك من محاسن الأمم التي ينبغي الاستفادة منها وتوظيفها في مصالح الأمة ومنافعها.

وقد وقع التنبيه علىٰ هذا المعنىٰ العظيم الذي نصت عليه الآية الكريمة، علىٰ جهة الإيماء، في الحديث النبوي الشريف، عند قوله صلىٰ الله عليه وسلم لعائشة رضي الله عنها:

"كنت لك كأبي زرع لأم زرع."[1] وقد حكى القاضي عياض رحمه الله عن المهلب بن أبي صفرة الفقيه[2] في شرحه لحديث أم زرع أنه قال: "فيه (يعني الحديث) من الفقه جواز التأسي بأهل الإحسان من كل أمة." فصحّحه القاضي عياض، واشترط عدم مصادمته للشريعة.[3]

وبهذا يظهر أنَّ النهوض بالأمة حضارياً وتقنياً، واستثمار الخبرات الصناعية والقدرات البشرية، يحتاج إلى التفكير الاستراتيجي المستقبلي، الذي ينطلق من دراسة الواقع، والوقوف على المعطيات الحقيقية بالرصد والتحليل، ولعلنا نجد هذا التفكير، أو بوادره في السيرة النبوية، مما يدل على أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم، بالرغم من كونه معصوماً ومسدداً بالوحي، لم يغفل أبداً عن التفكير الاستراتيجي الفعال، والتخطيط لمستقبل الأمة الفتية، والأخذ بالأسباب.

ويحضرنا هنا ما وقع منه صلى الله عليه وسلم مع الغلامين اللذين ذهبا ليستقيا لقريش من ماء بدر، فلما جيء بهما إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم خاطبهما قائلاً: "أخبراني عن قريش، قالا: هم وراء هذا الكثيب الذي ترى بالعدوة القصوى، فقال لهما: كم القوم؟ قالا: كثير. قال: ما عدتهم؟ قالا: لا ندري، قال: كم ينحرون كل يوم؟ قالا: يوماً تسعاً ويوماً

---

(١) "كنت لك كأبي زرع لأم زرع." انظر:

- البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (توفي٢٥٦هـ). **صحيح البخاري**، اعتنى به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م، كتاب النكاح، باب حسن المعاشرة مع الأهل، حديث رقم (٥١٨٩)، ص١٠٢٦، وهو حديث طويل يعرف عند المحدثين بحديث أم زرع.

(٢) هو أبو القاسم المهلب بن أحمد بن أسيد بن أبي صفرة التميمي، من أهل الأندلس، كان راسخاً في الفقه والحديث والعبادة والنظر، شرح صحيح البخاري واختصره في كتاب سماه (النصيح في اختصار الصحيح) توفي سنة ٤٣٣هـ. وهو غير المهلب بن أبي صفرة أمير البصرة. انظر الديباج المذهب ٤٢٧، وشجرة النور الزكية في طبقات المالكية، ج١، ص١١٤.

(٣) القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي (توفي٥٤٤هـ). **بغية الرائد لما تضمنه حديث أم زرع من الفوائد**، تحقيق: صلاح الدين بن أحمد الإدلبي ومحمد الحسن أجانف ومحمد عبد السلام الشرقاوي، الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م، ص ١٧١.

عشراً، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "القوم فيما بين التسعمائة إلى الألف، ثم قال لهما: فمن فيهم من أشراف قريش؟ قالا: عتبة وشيبة ابنا ربيعة، وأبو البختري بن هشام، وحكيم بن حزام، ونوفل بن خويلد، والحارث بن عامر، وطعيمة بن عدي، والنضر بن الحارث وزمعة بن الأسود، وأبو جهل بن هشام، وأمية بن خلف في رجال سماهم. فأقبل رسول الله صلى الله عليه وسلم على الناس، فقال: "هذه مكة قد ألقت إليكم أفلاذ كبدها."[(١)] وهذا مثال على السعي لتوفير البيانات ذات الصلة بالسؤال الأساس، ثم تحليل البيانات للوصول إلى الإجابة المحتملة.

رابعاً: التفكير في عواقب الأمم السالفة

وإذا كان القرآن الكريم قد أكد ضرورة التفكُّر والنظر في الموجودات، الدالة على موجدها سبحانه، والمرشدة للبحث على ما تنطوي عليه من أسرار، فإنّ هناك آيات كريمات يأتي التفكُّر والنظر فيها في سياق الاعتبار، بعواقب الأمم السالفة المنصرمة المكذبة، وما حلَّ بها من النقم والهلاك والدمار، والمقصود من ذلك كله تربية الفكر على الاتعاظ والتحذير واجتناب ما اقترفت أيديهم، وما جلبت عليهم أهواؤهم ورعوناتهم، وكأنه بهذا يؤسس لقاعدة سننية اجتماعية، وهي أنَّ الفساد في الأرض يجلب الهلاك والدمار، وأنَّ الظلم مؤذن بخراب العمران، كما قال ابن خلدون،[(٢)] فلأجل ذلك جاءت الدعوة بالنظر في عاقبة المجرمين والمكذبين، وفي ذلك ما لا يخفى من تربية الفكر على النظر في مآلات الأفعال والتحذير من نتائجها، لا سيما إذا كانت من هذا القبيل، وفي سنة الله في الغابرين آيات كثيرة منها:

- قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ ثُمَّ ٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُكَذِّبِينَ﴾ [الأنعام: ١١].
- وقوله عز وجل: ﴿قُلْ سِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلْمُجْرِمِينَ﴾ [النمل: ٦٩].
- وقوله سبحانه: ﴿قُلْ سِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَٰقِبَةُ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلُ كَانَ أَكْثَرُهُم مُّشْرِكِينَ﴾ [الروم: ٤٢].

(١) المباركفوري، صفي الرحمن. **الرحيق المختوم**، بيروت: دار الهلال، ص١٩٠، ١٩١.

(٢) ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق. ج٢، ص٧٤١.

والسير هنا ليس سيراً اعتباطياً ساذجاً، بل إنه سير مرتبط بالنظر ومقترن به، مما يعطيه دلالة استدلالية قوية، تجعل منه سير التأمل والتدبر والتفكُّر في عاقبة أولئك المجرمين المكذبين، وهو ما يدل عليه سياق الآيات، لذلك قال ابن عطية في آية سورة الأنعام المشار إليها آنِفاً: "حض على الاعتبار بآثار من مضى ممن فعل فعلهم."(١) وهو ما بينه قوله تعالى في قصة لوط مع قومه حين حلَّ بهم العذاب: ﴿وَلَقَد تَّرَكۡنَا مِنۡهَآ ءَايَةَۢ بَيِّنَةٗ لِّقَوۡمٖ يَعۡقِلُونَ﴾ [العنكبوت: ٣٥].

وسير النظر يدل على انتفاء الغفلة، حتى يحصل الاعتبار والاتعاظ، فهو من الناحية الاجتماعية استدلال بالتاريخ، للتأمل في ما حل بالأمم الماضية، وهو ما دل عليه كذلك قوله تعالى: ﴿فَكَأَيِّن مِّن قَرۡيَةٍ أَهۡلَكۡنَٰهَا وَهِيَ ظَالِمَةٞ فَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَىٰ عُرُوشِهَا وَبِئۡرٖ مُّعَطَّلَةٖ وَقَصۡرٖ مَّشِيدٍ ۝٤٥ أَفَلَمۡ يَسِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَتَكُونَ لَهُمۡ قُلُوبٞ يَعۡقِلُونَ بِهَآ أَوۡ ءَاذَانٞ يَسۡمَعُونَ بِهَاۖ فَإِنَّهَا لَا تَعۡمَى ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَلَٰكِن تَعۡمَى ٱلۡقُلُوبُ ٱلَّتِي فِي ٱلصُّدُورِ﴾ [الحج: ٤٥- ٤٦].

وكثيراً ما وجدنا الأحاديث النبوية الشريفة تحذر من الوقوع في ما وقع فيه من قبلنا، لا سيّما في المنهيات الشرعية، أو تفصح عما أصابهم من الرِّجْز، تحذيراً من انفصام عرى المجتمع، أو تفكيك بناه الاجتماعية والفكرية. ومما يصلح الاستدلال به هنا، ما جاء في حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، في شأن المرأة المخزومية التي سرقت، فأهمّ أمرُها قريشاً، فقام رسول الله صلى الله عليه وسلم فاختطب في الناس قائلاً: "إِنَّمَا أَهْلَكَ الَّذِينَ قَبْلَكُمْ، أَنَّهُمْ كَانُوا إِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الشَّرِيفُ تَرَكُوهُ، وَإِذَا سَرَقَ فِيهِمُ الضَّعِيفُ أَقَامُوا عَلَيْهِ الحَدَّ، وَايْمُ اللهِ لَوْ أَنَّ فَاطِمَةَ بِنْتَ مُحَمَّدٍ سَرَقَتْ لَقَطَعْتُ يَدَهَا."(٢)

ثم إنَّ هذا السير المقرون بالنظر الذي يعني التفكُّر، فهو سيْرٌ للبحث واكتشاف السنن الإلهية الثابتة في حقهم، وهي سنن تعطينا من خلال البحث التاريخي والأركيولوجي مدى

(١) ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبدالرحمن بن عطية الأندلسي (توفي٥٤٢هـ). **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ، ج٢، ص٢٧١.

(٢) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب أحاديث الأنبياء، بابٌ، حديث رقم (٣٤٧٥)، ص ٦٦٨.

الفساد الاجتماعي والعقدي والأخلاقي الذي وصلت إليه الأمم المكذبة والمتنكِّبة لهدي الأنبياء والمرسلين، والجاحدة لنعمة الله عليها. وهو -أيضاً- من جانب آخر سيْرٌ علمي بحثي لمعرفة الخلْق، والوقوف على حقائق المخلوقات، واكتشاف القوانين المركوزة في الوجود. ولعل في قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُواْ...﴾ إشارة إلى إعمال كافة الوسائل العلمية الباعثة على النظر أو المحققة له، فكلها تُعدُّ وسائل لتحقيق غاية واحدة وهي النظر والفكر، وفي هذا توجيه للتربية الفكرية التي يمكن على ضوئها بناء المناهج التعليمية والتربوية، وصياغة عقول الأجيال وتشكيلها.

المبحث الثاني

تأسيس التفكير العلمي

أولاً: اعتماد الدليل والبرهان

يتأسس التفكير العلمي على الإيمان بالله سبحانه وبقدرته غير المحدودة على الخلق والتدبير. ومن أجل ذلك كانت الدعوة تتوالى إلى التفكُّر في الكائنات المخلوقة وأحداثها وظواهرها، من مَدِّ الأرض وما بها من القطع المتجاورات، وعلو الجبال الراسيات، والأنهار الجاريات، والثمار اليانعات، والبحار المسخرات، وغيرها ذلك من المخلوقات. ولذلك فإنَّ تقرير حقيقة قدرة الله سبحانه مرتبطة بتوجيه الإنسان إلى التفكُّر في تجليات هذه القدرة، وإعمال عقله وفكره في حقائق الوجود، وتغيراتها، سعياً لبناء الثقة القائمة على الدليل والبرهان.

ومن ذلك أنّ تدبير الله تعالى في الظواهر المتكررة في الإماتة والإحياء هو من آيات الله لقوم يتفكرون: ﴿ٱللَّهُ يَتَوَفَّى ٱلْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَٱلَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ ٱلَّتِي قَضَىٰ عَلَيْهَا ٱلْمَوْتَ وَيُرْسِلُ ٱلْأُخْرَىٰٓ إِلَىٰٓ أَجَلٍ مُّسَمًّى إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الزمر: ٤٢] وهي من باب الاستدلال بدليل الأنفس، يعني انطلاقاً من ذوات الناس، وما يشاهدونه ويعيشونه يومياً: ﴿وَفِيٓ أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾. لكن الألفة تجعلهم ينسون، فتأتي دعوتهم إلى التفكُّر الذي هو مسلك أولي الألباب. وهذا نموذج في التربية الفكرية التي يرسخ القرآن المجيد دعائمها، ويلفت نظر الناس إليها، بحيث يجعل من أنفسهم محلاً للتأمل والتفكُّر وإقامة الحجة والبرهان.

وإذا كان القرآن الكريم قد دعا إلى إعمال التفكير في الموجودات، والنظر في الكون برمته، قصد الوقوف على دلائل عظمة خالقه، وتسخير ما به للبناء العمراني، والرقي الحضاري، تحقيقاً لمقصد العمران، فإنَّه كذلك له منحىً آخر، يتآخى منه تأسيس وبناء التفكير العلمي على أسس متينة علمية، تنطلق من الاستدلال الصحيح والبرهنة الدقيقة، والمقايسة الصائبة،

والموازنة السليمة، فمن ثمة دعا إلى الاستناد إلى البرهان في كل شيء، ونورد في ذلك بعض الأمثلة من القرآن الكريم:

- وقوله جلّ جلاله: ﴿أَمِ ٱتَّخَذُواْ مِن دُونِهِۦٓ ءَالِهَةًۖ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَـٰنَكُمْۖ هَـٰذَا ذِكْرُ مَن مَّعِىَ وَذِكْرُ مَن قَبْلِىۗ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ٱلْحَقَّۖ فَهُم مُّعْرِضُونَ﴾ [الأنبياء: ٢٤].
- وقوله سبحانه وتعالى: ﴿أَمَّن يَبْدَؤُاْ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَمَن يَرْزُقُكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِۗ أَءِلَـٰهٌ مَّعَ ٱللَّهِۚ قُلْ هَاتُواْ بُرْهَـٰنَكُمْ إِن كُنتُمْ صَـٰدِقِينَ﴾ [النمل: ٦٤].
- وقوله تعالى: ﴿سَيَقُولُ ٱلَّذِينَ أَشْرَكُواْ لَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَآ أَشْرَكْنَا وَلَآ ءَابَآؤُنَا وَلَا حَرَّمْنَا مِن شَىْءٍۚ كَذَٰلِكَ كَذَّبَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ حَتَّىٰ ذَاقُواْ بَأْسَنَاۗ قُلْ هَلْ عِندَكُم مِّنْ عِلْمٍ فَتُخْرِجُوهُ لَنَآۖ إِن تَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنْ أَنتُمْ إِلَّا تَخْرُصُونَ﴾ [الأنعام: ١٤٨].

وهذه الآيات تُجمع على أنه لا يحق لأحد أن يقول قولاً، أو يدّعي شيئاً من غير برهان وحجة، وإلا عُدَّ متخرِّصاً، وقائلاً بلا علم، وهو ما سماه القرآن الكريم بالقفو بلا علم يَكتسبُه الإنسان بطرقه الموثوقة من سمع وبصر وفؤاد: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَـٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ [الإسراء: ٣٦]. والتقفية هنا تعني اتباع قول من غير مستند بحسب ما اتفق، وهذا ما ألمع إليه قتادة بقوله: "لا تقل رأيت ولم تر، وسمعت ولم تسمع، وعلمت ولم تعلم."(١) وذهب الفخر الرازي إلى أن الآية دلت: "على أن المدعي سواء ادعى نفياً أو إثباتًا، فلا بُدَّ له من الدليل والبرهان، وذلك من أصدق الدلائل على بطلان القول بالتقليد."(٢)

فأصبحت بذلك قاعدة مقررة في القرآن الكريم، لا ينبغي الحيدة عنها، وإلى ذلك أشار رشيد رضا بقوله: "ثُمَّ طَالَبَهُمْ -تَعَالَىٰ- بِالْبُرْهَانِ عَلَىٰ دَعْوَاهُمْ، فَقَرَّرَ لَنَا قَاعِدَةً لَا تُوجَدُ فِي

(١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (توفي٣١٠هـ). **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، بيروت: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ج١٧، ص٤٤٦. وانظر:
- ابن العربي، **أحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٣، ص١١٢١.
- القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج١٠، ص٧٦١.

(٢) الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (توفي٦٠٦هـ). **مفاتيح الغيب المعروف بالتفسير الكبير**، مرجع سابق، ج٤، ص٣.

غَيْرِ الْقُرْآنِ مِنَ الْكُتُبِ السَّمَاوِيَّةِ، وَهِيَ أَنَّهُ لَا يقْبلُ مِنْ أَحَدٍ قَوْلًا لَا دَلِيلَ عَلَيْهِ، وَلَا يحْكُم لِأَحَدٍ بِدَعْوَىٰ يَنْتَحِلُهَا بِغَيْرِ بُرْهَانٍ يُؤَيِّدُهَا."[1]

ولم يقف القرآن المجيد عند الدعوة إلى البرهنة وإعمال الحجة، ونبذ القفو بلا علم، وإنما ذكر مستوى آخر، وهو تلقين الحجة، وكيفية سوق الأدلة عند المحاجة والمجادلة، لإفحام الخصم وتبكيته، والدعوة إلى الجدال بالتي أحسن، والتربية على كيفية إعمال التفكير الاستدلالي البرهاني، وهو ما ذكره عن إبراهيم عليه الصلاة والسلام، إذ صرح أنَّه لقَّنه الحجة ليُبكِّت بها خصومه، وفي ذلك جاء قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ حُجَّتُنَآ ءَاتَيْنَٰهَآ إِبْرَٰهِيمَ عَلَىٰ قَوْمِهِۦ نَرْفَعُ دَرَجَٰتٍ مَّن نَّشَآءُ ۗ إِنَّ رَبَّكَ حَكِيمٌ عَلِيمٌ﴾ [الأنعام: ٨٣] ولم تكن هذه الحجة سوى قوة المنطق الاستدلالي الذي استخدمه إبراهيم عليه الصلاة والسلام في مناظرتهم، لإسكاتهم، قال القرطبي: "قوله تعالى: ﴿وَتِلْكَ حُجَّتُنَآ ءَاتَيْنَٰهَآ إِبْرَٰهِيمَ عَلَىٰ قَوْمِهِۦ ...﴾ تلك إشارة إلى جميع احتجاجاته حتى خاصمهم وغلبهم بالحجة."[2]

ولقد كانت حجج سيدنا إبراهيم عليه السلام حججاً دامغة لخصومه، مبنية على الاستدلال العلمي، مما يؤكد أنَّ المحاجة ينبغي أن تكون بعلم ومعرفة ومنهج، لذلك نعى القرآن الكريم على أهل الكتاب حين جادلوا وكابروا في حجاجهم دون علم، ومفنداً شبهتهم بالحجة التاريخية الثابتة، فقال عز وجل في ذلك: ﴿يَٰٓأَهْلَ ٱلْكِتَٰبِ لِمَ تُحَآجُّونَ فِىٓ إِبْرَٰهِيمَ وَمَآ أُنزِلَتِ ٱلتَّوْرَىٰةُ وَٱلْإِنجِيلُ إِلَّا مِنۢ بَعْدِهِۦٓ ۚ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٦٥﴾ هَٰٓأَنتُمْ هَٰٓؤُلَآءِ حَٰجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَآجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِۦ عِلْمٌ ۚ وَٱللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ [آل عمران: ٦٥-٦٦].

ولا ريب أنَّ الحجة التي تفتقد العلمية سماها القرآن المجيد حجة داحضة، فقال سبحانه وتعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُحَآجُّونَ فِى ٱللَّهِ مِنۢ بَعْدِ مَا ٱسْتُجِيبَ لَهُۥ حُجَّتُهُمْ دَاحِضَةٌ عِندَ رَبِّهِمْ وَعَلَيْهِمْ

---

(١) رضا، محمد رشيد بن علي (توفي١٣٥٤هـ). **تفسير المنار**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، تفسير الآية ١١١ من سورة البقرة، ج١، ص٣٥٠.

(٢) القرطبي. **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٧، ص٢٢. وانظر:

- ابن القيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين (توفي ٧٥١هـ). **إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان**، تحقيق فتحي السيد، القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م، ج٢، ص٥٣٨.

غَضَبٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ﴾ [الشورى: ١٦]، لذلك وجدنا القرآن الكريم يرد على المجادلين بغير بينة، ويدحض شبهاتهم التي أنزلوها منزلة الحجة. وفي ذلك جاءت الآيات القرآنية، ومن أمثلتها:

- قوله تعالى: ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِي ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ وَيَتَّبِعُ كُلَّ شَيۡطَٰنٖ مَّرِيدٖ﴾ [الحج: ٣].
- وقوله عز وجل: ﴿وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِي ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ وَلَا هُدٗى وَلَا كِتَٰبٖ مُّنِيرٖ﴾ [الحج: ٨].
- وقوله سبحانه: ﴿أَلَمۡ تَرَوۡاْ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ وَأَسۡبَغَ عَلَيۡكُمۡ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةٗ وَبَاطِنَةٗۗ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يُجَٰدِلُ فِي ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ وَلَا هُدٗى وَلَا كِتَٰبٖ مُّنِيرٖ ۝٢٠ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَا وَجَدۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ٱلشَّيۡطَٰنُ يَدۡعُوهُمۡ إِلَىٰ عَذَابِ ٱلسَّعِيرِ﴾ [لقمان: ٢٠-٢١].

فهذه الآيات وأمثالها تقرر منهجاً علمياً، ومبدأ معرفياً في التربية الفكرية؛ إذ إنَّ المعرفة من غير برهان إنَّما هي تجديف وتخريف، تعتبر جدالاً باطلاً، واعتراضاً سقيماً، قال تعالى: ﴿وَيُجَٰدِلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِٱلۡبَٰطِلِ لِيُدۡحِضُواْ بِهِ ٱلۡحَقَّۖ﴾ [الكهف: ٥٦]. "وأحسب أن لفظ (الباطل) عام، من حيث دلالته، فاقتضى أن يدخل فيه كل منهج فاسد وباطل، يفتقد المصداقية العلمية."(١)

وبهذا ترى أنَّ القرآن الكريم يؤسس التربية الفكرية عن طريق المجادلة والمحاجة على أسس متينة، وهي: العلمية الحقة، منهجاً وتصوراً وتصديقاً، والهداية الراشدة استدلالاً وبرهاناً، والنقل صحة وتصديقاً. وما عدا ذلك فهو فاقد للعلمية، مهما ادعى أصحابه أنهم على بينة علمية من أمرهم.

ومما يصلح أن يكون بيانا للآية السالفة من سورة الإسراء في هذا الباب، ما رواه أبو داود عن جابر رضي الله تعالى عنه قال: "خرجنا في سفر فأصاب رجلاً منا حجرٌ فشجّه في رأسه فاحتلم، فقال لأصحابه: هل تجدون لي رخصة في التيمم. فقالوا: لا نجد لك رخصة وأنت

(١) عوام، محمد. **مقصد إصلاح التفكير الإنساني في القرآن الكريم**، لندن: منشورات مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ط١، ١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م، ص٨٥.

تقدر على الماء فاغتسل فمات. فلما قدمنا على النبي صلى الله عليه وسلم أخبرناه بذلك فقال: قتلوه قتلهم الله، ألا سألوا إذ لم يعلموا، فإنما شفاء العِيِّ السؤال، إنَّما كان يكفيه أن يتيمم ويعصر أو يعصب -شك موسى- على جرحه خرقة، ثم يمسح عليها ويغسل سائر جسده."(١)

فبيَّن لهم النبي صلى الله عليه وسلم أنَّ الفتوى إنَّما تكون بالدليل، وفي الوقت ذاته تعليم لهم على اكتساب العلم عن طريق السؤال، حين يتعذّر عليهم معرفة الأحكام اجتهاداً منهم، حتى لا يأثموا. قال الخطابي: "في هذا الحديث من العلم أنه عابهم بالفتوى بغير علم، وألحق بهم الوعيد بأن دعا عليهم وجعلهم في الإثم قتلةً له."(٢)

ويدخل في هذا الباب أيضاً ما أخرجه مسلم عن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها قالت: تُوفي صبيٌّ، فقلت: طوبى له، عصفور من عصافير الجنة. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: أولا تدرين أنَّ الله خلق الجنة وخلق النار. فخلق لهذه أهلاً، ولهذه أهلاً."(٣) قال النووي في شرح هذا الحديث: "نهاها عن المسارعة إلى القطع من غير أن يكون عندها دليل قاطع."(٤) وهي تربيةٌ فكرية عظيمة الفائدة، تؤول إلى الاحتياط في إصدار الأحكام من غير بينة.

وفيما سبق ملمحٌ مهم جداً لبناء مشروع تعليمي للتربية الفكرية، عماده تلقين الأجيال الناشئة طرق التفكير السليم، وكيفية البرهنة والاستدلال وإعمال الحجج، ووضع خطة تصورية نظرية لقضية التربية الفكرية، حتى تتمكن الأمَّة من النهوض لدورة حضارية جديدة، وانطلاقة سديدة، وهذا ما بسط القولَ فيه ابن عاشور، مشيرا إلى إصلاحين جليلين،

---

(١) العظيم أبادي، محمد شرف الحق الصديقي. **عون المعبود على شرح سنن أبي داود**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م، كتاب الطهارة، باب المجروح يَتَيمَّم، حديث رقم ٣٣٦، ص ١٩٩.

(٢) الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم ابن الخطاب البستيّ (توفي٣٨٨هـ). **معالم السنن شرح سنن أبي داود**، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.، ج١، ص٨٩.

(٣) مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (توفي٢٦١هـ). **صحيح مسلم**، اعتنى به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م، كتاب القدر، باب معنى كل مولود يولد على الفطرة وحكم موت أطفال الكفار وأطفال المسلمين، حديث رقم (٢٦٦٢)، ص١٠٦٨.

(٤) النووي، أبو زكرياء محيي الدين يحيى بن شرف بن مري (توفي٦٧٦هـ). **المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، الشهير بشرح النووي على صحيح مسلم، بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، ج١٠، ص٦٧٢١.

"إصلاح عقلي جليل، يعلم الأمة التفرقة بين مراتب الخواطر العقلية، بحيث لا يختلط عندها المعلوم والمظنون والموهوم. ثم هو -أيضاً- إصلاح اجتماعي جليل يجنب الأمة من الوقوع في الأضرار والمهالك من جراء الاستناد إلى أدلة موهومة."(١) وهذا لا يحصل البتة إلا ببناء مناهج ومشاريع تربوية وفكرية، تتشكّل ضمن رؤية معرفية، ترجع في عمقها إلى الخلفية التصورية التي تنطلق منها الأمة.

وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يُعلّم أصحابه الكرام فنَّ التفكير، مختبراً ذكاءهم، ومستثيراً تفكيرهم؛ إذ كان يسوق لهم المسألةَ في قالب حجاجي، أو على نمط الحوار والمساءلة، من ذلك ما رواه عبد الله بن عمر رضي الله عنهما، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إنَّ من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وإنها مثل المسلم، حدثوني ما هي؟" قال: فوقع الناس في شجر البوادي، قال عبد الله: فوقع في نفسي أنها النخلة، فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله، قال: "هي النخلة."(٢)

ومنه أيضاً ما رواه البخاري ومسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "أرأيتم لو أن نهراً بباب أحدكم، يغتسل منه كل يوم خمس مرات، هل يبقى من درنه شيء؟ قالوا: لا يبقى من درنه شيء، قال: فكذلك مثل الصلوات الخمس، يمحو الله بهنَّ الخطايا."(٣)

غير أنَّ القرآن الكريم حينما يؤكّد على إعمال التفكير في مجال اكتساب المعرفة والتعليم، فإنَّه لا جرم في الوقت ذاته يرفض ويذم التقليد والاتباع على غير بصيرة وهدى، فيذم المتبعين

(١) ابن عاشور. **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١٥، ص١٠١. وانظر كذلك:

- الإدريسي، أبو زيد المقرئ. **القرآن والعقل**، الدار البيضاء: منشورات مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات، ١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م، ص١١١.

(٢) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من العلم، حديث رقم (٦٢)، ص٣٦.

(٣) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب مواقيت الصلاة، باب الصلوات الخمس كفارة، حديث رقم (٥٢٨)، ص١٢٢. وانظر:

- مسلم، **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب المساجد، باب المشي إلى الصلاة تمحى به الخطايا وترفع به الدرجات، حديث رقم (٦٦٨)، ص٢٦٣ .

لمن سلف من آبائهم، إلى حدّ أن ينفي عنهم العقل، وفي ذلك جاء قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ.﴾ [البقرة: ١٧٠] وفي هذا دليل على تعطيل التفكير، قال الراغب الأصفهاني رحمه الله: "ذمّهم الله بأنهم أبطلوا ما خصَّ الله به الإنسان من الفكر والروية وركّزه فيه من المعارف، وذلك أنَّ الله تعالى ميَّز الإنسان بالفكر، ليعرف به الخير من الشر في الاعتقاد، والصدق من الكذب في المقال، والجميل من القبيح في الفعال، ويتحرّى الحق والصدق، ويتجنب أضدادها، وجعل له من نور العقل ما يستغنى به فيدله على معرفة مطلوبه، فلما حثَّ الناس على تناول الحلال الطيب، ونهاهم من متابعة الشيطان بيَّن حالَ الكفَّار في تَرْكِهم الرشادَ واتِّباعِهم الآباءَ والأجداد؛ ليحذِّر من الاقتداء بهم، تاركين استعمال الفكر الذي هو صورة الإنسان (وحقيقته) ثم قال: ﴿أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا﴾ أي يتبعونهم وإن كان آباؤهم جهلة- تنبيهاً أنه محال اتباع من لا عقل له ولا اهتداء."(١)

ونشير هنا إلى أنَّه قد ورد انتفاء العقل في القرآن الكريم في سياقات متعددة، من ذلك سياق نبذ الشرك والتشنيع على المشركين، كقوله تعالى: ﴿مَا جَعَلَ ٱللَّهُ مِنۢ بَحِيرَةٖ وَلَا سَآئِبَةٖ وَلَا وَصِيلَةٖ وَلَا حَامٖ وَلَٰكِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ يَفۡتَرُونَ عَلَى ٱللَّهِ ٱلۡكَذِبَۖ وَأَكۡثَرُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ.﴾ [المائدة: ١٠٣] فنفى عنهم استخدام العقل عندما اتخذوا هذه الأشياء ليتقربوا بها إلى آلهتهم، وفي قوله عز وجل: ﴿وَلَئِن سَأَلۡتَهُم مَّن نَّزَّلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءٗ فَأَحۡيَا بِهِ ٱلۡأَرۡضَ مِنۢ بَعۡدِ مَوۡتِهَا لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُۚ قُلِ ٱلۡحَمۡدُ لِلَّهِۚ بَلۡ أَكۡثَرُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ﴾ [العنكبوت: ٦٣]. فقد نفى عن أكثرهم استعمال العقل والتفكير بشكل سليم، بالرغم من إقرارهم بوجود الله تعالى، وأنه هو الخالق، وفي قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يُنَادُونَكَ مِن وَرَآءِ ٱلۡحُجُرَٰتِ أَكۡثَرُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ﴾ [الحجرات: ٤]، فنفى العقل عن أكثرهم، لأنَّ ما أقدموا عليه من الفعل، وهو المناداة وراء الحجرات، من حيث كونه سلوكاً اجتماعياً غير راق ولا لائق بمنزلة النبي صلى الله عليه وسلم، لمنافاته للأدب والوقار،

(١) الأصفهاني، الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل (توفي٥٠٢هـ). **تفسير الراغب الأصفهاني**، تحقيق ودراسة محمد عبد العزيز بسيوني، مصر: منشورات كلية الآداب، جامعة طنطا، ط١، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، ج١، ص ٣٦٧-٣٦٨.

ولا يصدر ذلك إلا عن الجهال. قال ابن عاشور رحمه الله: "ونَفْيُ العقل عنهم مرادٌ به عقل التأدُّب الواجب في معاملة النبي صلى الله عليه وسلم، أو عقل التأدّب المفعول عنه في عادتهم التي اعتادوها في الجاهلية من الجفاء والغلظة الْعُنْجُهِيَّةِ، ..." فَهَذِهِ الْآيَةُ تَأْدِيبٌ لَهُمْ وَإِخْرَاجٌ لَهُمْ مِنْ مَذَامِّ أَهْلِ الْجَاهِلِيَّةِ."(١)

ثانياً: المقايسة والموازنة واعتبار المآلات

وهناك ضربٌ آخر من بناء التربية الفكرية في القرآن الكريم والسنة النبوية، وهو مرتبط طبعاً بتأسيس العقل العلمي، والتفكير المنهجي، وهو بناء الفكر الإنساني على المقايسة والموازنة واعتبار المآلات، فكلها لها ارتباط بدراسة الواقع في الحال والمآل، إذ النهوض الحضاري يحتاج إلى التربية الفكرية، التي تحدد الأولويات وترسم الخطط الناجعة، والمناهج الفعالة، وفي هذا اللون من التربية الفكرية وردت الآيات الآتية:

- قوله عزَّ وجل: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَۖ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ [آل عمران: ٥٩].
- وقوله تعالى: ﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُۥۖ قَالَ مَن يُحۡيِ ٱلۡعِظَٰمَ وَهِيَ رَمِيمٌ ٧٨ قُلۡ يُحۡيِيهَا ٱلَّذِيٓ أَنشَأَهَآ أَوَّلَ مَرَّةٍۖ وَهُوَ بِكُلِّ خَلۡقٍ عَلِيمٌ﴾ [يس: ٧٨-٧٩].
- ومن هذا القبيل قوله عز وجل: ﴿ وَهُوَ ٱلَّذِي يَبۡدَؤُاْ ٱلۡخَلۡقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهۡوَنُ عَلَيۡهِۚ وَلَهُ ٱلۡمَثَلُ ٱلۡأَعۡلَىٰ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَهُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ﴾ [الروم: ٢٧].
- وقال جل ثناؤه: ﴿يَسۡـَٔلُونَكَ عَنِ ٱلۡخَمۡرِ وَٱلۡمَيۡسِرِۖ قُلۡ فِيهِمَآ إِثۡمٞ كَبِيرٞ وَمَنَٰفِعُ لِلنَّاسِ وَإِثۡمُهُمَآ أَكۡبَرُ مِن نَّفۡعِهِمَاۗ﴾ [البقرة: ٢١٩].
- وقال سبحانه وتعالى: ﴿أَمَّا ٱلسَّفِينَةُ فَكَانَتۡ لِمَسَٰكِينَ يَعۡمَلُونَ فِي ٱلۡبَحۡرِ فَأَرَدتُّ أَنۡ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَآءَهُم مَّلِكٞ يَأۡخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصۡبٗا﴾ [الكهف: ٧٩].

---

(١) ابن عاشور. **التحرير والتنوير**، مرجع سابق ج٢٦، ص٢٢٥.

وهذه الآيات الكريمات تثبت القياس بلا منازع، فهي تحمل التفكير الإنساني على أن ينحو نحو الاستدلال الصحيح، بإعمال القياس الصحيح المنضبط، فعيسى عليه السلام وُلد من غير أب، وهي نفس العلة الموجودة في خلق آدم عليه السلام، فكان القياس هنا ظاهراً؛ إذ هما نظيران،[1] كما أنها ترد على من زعم أنَّ البعثَ مستحيلٌ، متمسكاً باستدلال فاسد، وحجة واهية، وهو إنكار البعث بإنكار الإحياء ثانية، بعد أن تصير العظام رميماً من شدة البلى، ولم يكن ليقع في هذا الخطأ من جهة الاستدلال لو فكر في بداية نشوء الخلق، الذي هو في ميزان التفكير العلمي أعقد وأصعب من الإعادة، لذلك قال عز وجل: ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى يَبْدَؤُا۟ ٱلْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُۥ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ﴾ وفيها قال الكيا الهراسي رحمه الله "فيه دليل على استعمال القياس والاعتبار والتعلق بطريق الأولى، فإنَّ الابتداء أصعب من الإعادة، والإعادة أيسر من الابتداء، والقادر على الأعظم قادر على الأهون الأدون لا محالة."[2] وهذا النوع من القياس هو المسمى عند الأصوليين بقياس التمثيل.

كما أن الآيتين الكريمتين الواردتين في شأن الخمر وخرق السفينة تؤسسان لقضية الموازنة بين المصالح والمفاسد، فذهب العلماء إلى أن دفع المفاسد إن كثرت، أولى من جلب المصالح وإن قلَّت، لأن ما اشتد خطره، وتفاقم ضرره فدرؤه أصبح لازماً، وإن اختلطت به بعض المصالح والمنافع، فالدرء هنا أولى من التحصيل، وقد استدل العزُّ بنُ عبد السلام بهذه الآية في معرض حديثه عن عظم المفاسد على المصالح، فقال: "حرمهما؛ لأنَّ مفسدتهما أكبر من منفعتهما."[3] وقال القرطبي في الآية: "أعْلَمَ اللهُ جلَّ وعز أنَّ الإثم أكبر من النفع، وأعود بالضرر في الآخرة."[4]

---

(١) القرطبي. **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٥، ص١٥٦، ١٥٧.

(٢) الكيا الهراسي، أبو الحسن علي بن محمد بن علي (توفي٥٠٤هـ). **أحكام القرآن**، تحقيق: موسى محمد علي وعزة عبد عطية، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤٠٥هـ، ج٤، ص٣٥٥.

(٣) السلمي، عز الدين بن عبد السلام (توفي٦٦٠هـ). **قواعد الأحكام في إصلاح الأنام**، تحقيق نزيه كمال حماد وعثمان جمعة ضميرية، دمشق: دار القلم، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م، ج١، ص١٣٦.

(٤) القرطبي. **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج٣، ص٤١.

هذا الخرق الذي أحدثه الخضر عليه السلام في السفينة، لم يكن ليحصل لولا تقديره لمصلحة راجحة، تتمثل في إبقائها في مِلْك المساكين، وخوفاً من اغتصابها من مَلِك ظالم، وفي هذا من التربية الفكرية ما لا يخفى على أريب، من باب "دفعُ أعظم المفسدتين باحتمال أدناهما"، و"حفظ الأكثر بتفويت الأقل"، وهذا عين الحكمة وصوابها، وتقدير المصلحة وسدادها. قال القرطبي: "ففي هذا من الفقه العمل بالمصالح إذا تحقق وجهها، وجواز إصلاح كل المال بإفساد بعضه."(1)

وقال ابن عاشور: "وتصرُّف الخضر في أمر السفينة تصرفٌ برعي المصلحة الخاصة عن إذن من الله بالتصرف في مصالح الضعفاء؛ إذ كان الخضر عالـماً بحال الملك، أو كان الله أعلمه بوجوده حينئذ، فتصرف الخضر قائم مقام تصرف المرء في ماله بإتلاف بعضه لسلامة الباقي، فتصرفه الظاهر إفساد وفي الواقع إصلاح؛ لأنَّه من ارتكاب أخفِّ الضررين."(2)

وهذه القاعدة، وأعني بها الموازنة بين المصالح والمفاسد، والمقايسة بين القضايا، هي التي رعاها النبي صلى الله عليه وسلم، في مفاوضاته مع قريش، أو تعلق الأمر بالحرب والسلم، أو تعلق الأمر بمجال من المجالات كالعبادات إن سئل عن ذلك. وهذه الأمور بادية للعيان، مما يؤسس لمنهج علمي فريد في التربية الفكرية، يكون فيها بعد مشكاة يستضيء بها أتباعه من المؤمنين إلى يوم القيامة، ويبنون عليها نظريات علمية يتم تفعيلها في كثير من القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وغيرها.

ومما يستدل به على ما ذكرنا ما جاء في صحيح البخاري: "عن الأسود قال: قال لي ابن الزبير: كانت عائشة تسر إليك كثيراً، فما حدثتك في الكعبة؟ قلت: قالت لي: قال النبي صلى الله عليه وسلم: "يا عائشة لولا قومك حديثٌ عهدُهم -قال ابن الزبير: بكفر- لنقضت الكعبة، فجعلت لها بابين: باب يدخل الناس، وباب يخرجون." ففعله ابن الزبير."(3)

(1) القرطبي. **الجامع لأحكام القرآن**، مرجع سابق، ج11، ص25.

(2) ابن عاشور. **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج16، ص12.

(3) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب العلم، باب من ترك بعض الاختيار مخافة أن يقصر، حديث رقم (126)، ص50.

والحديث دال على التربية الفكرية بالموازنة، من كون النبي صلى الله عليه وسلم راعى في موازنته بين مصلحة نقض الكعبة، ومصلحة تأليف قلوب من أسلم من قريش قريباً، ليدفع ما من شأنه أن يشوش عليهم، أو يدخل سوء الظن على نفوسهم، فترجح حينها التأليف على النقض. قال النووي مبيناً ما تضمنه الحديث من الفوائد وبخاصة المتعلقة بالموازنة بين المصالح والمفاسد: "وفي هذا الحديث دليل لقواعد من الأحكام منها: إذا تعارضت المصالح، أو تعارضت مصلحة ومفسدة وتعذر الجمع بين فعل المصلحة وترك المفسدة بُدِئ بالأهم، لأن النبي صلى الله عليه وسلم أخبر أن نقض الكعبة وردها إلى ما كانت عليه من قواعد إبراهيم صلى الله عليه وسلم مصلحة، ولكن تعارضه مفسدة أعظم منه، وهي خوف فتنة بعض من أسلم قريباً، وذلك لما كانوا يعتقدون من فضل الكعبة، فيرون تغييرها عظيماً، فتركها صلى الله عليه وسلم."[1]

وهو نفس المعنى الذي قرره ابن حجر وزاد عليه، فقال: "وفي الحديث معنى ما ترجَّح له لأن قريشاً كانت تعظِّم أمر الكعبة جداً فخشي صلى الله عليه وسلم أن يظنوا لأجل قرب عهدهم بالإسلام أنه غيَّر بناءها، لينفرد بالفخر عليهم في ذلك، ويستفاد منه ترك المصلحة لأمن الوقوع في المفسدة، ومنه ترك إنكار المنكر خشية الوقوع في أنكر منه، وأن يسوس رعيته بما فيه إصلاحهم ولو كان مفضولاً ما لم يكن محرَّماً."[2]

ومن ذلك ما رواه البخاري عن ابن عباس: "أنَّ امرأة من جهينة، جاءت إلى النبي صلى الله عليه وسلم، فقالت: إنَّ أمي نذرت أن تحجَّ، فلم تحجّ حتى ماتت، أفأحجُّ عنها؟ قال: نعم، حُجِّي عنها، أرأيت لو كان على أمك دين أكنت قاضيته؟ قالت: نعم، فقال: اقضوا الله الذي له، فإنَّ الله أحقُّ بالوفاء." فأجابها عن سؤالها وهو يجنح في ذلك إلى المقايسة، حين لاحت له الأشباه والنظائر. وقد أكدَّ ابن حجر على أنَّ حديث المرأة الجهينية، "فيه مشروعية

(١) النووي. **المنهاج في شرح صحيح مسلم**، مرجع سابق، ج٦، ص٣٥٩٧.

(٢) ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد (توفي٨٥٢هـ). **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م، ج١، ص٢٩٩.

القياس وضرب المثل ليكون أوضح وأوقع في نفس السامع وأقرب إلىٰ سرعة فهمه، وفيه تشبيه ما اخْتُلف فيه وأشكال بما اتفق عليه."[1]

ومن السيرة ما رواه مسلم عن أنس بن مالك رضي الله عنه: أن قريشاً صالحوا النبي صلىٰ الله عليه وسلم، وفيهم سهيل بن عمرو، فقال النبي صلىٰ الله عليه وسلم لعلي: "اكتب بسم الله الرحمن الرحيم" قال سهيل: أما بسم الله، فما ندري ما "بسم الله الرحمن الرحيم؟ "ولكن اكتب ما نعرف: باسمك اللهم، فقال: اكتب: "من محمد رسول الله" قالوا: لو علمنا أنك رسول الله لاتبعناك، ولكن اكتب اسمك واسم أبيك، فقال النبي صلىٰ الله عليه وسلم اكتب: "من محمد بن عبد الله" فاشترطوا علىٰ النبي صلىٰ الله عليه وسلم: أن من جاء منكم، لم نردّه عليكم، ومن جاءكم منا رددتموه علينا، فقالوا: يا رسول الله، أنكتب هذا؟ قال: "نعم، إنه من ذهب منا إليهم فأبعده الله، ومن جاءنا منهم، سيجعل الله له فرجاً ومخرجاً."[2]

وقد انطوت هذه الواقعة من سيرته صلىٰ الله عليه وسلم علىٰ موازنة دقيقة، إذ لم يلتفت عليه الصلاة والسلام إلىٰ ما طلبوا، وإنما كان قصده تحقيق مصالح الدعوة، ومصالح دولته الفتية، فصالحهم علىٰ ما طلبوا، وهذا ما قرره القاضي عياض حين ذهب إلىٰ: "جواز مصالحة الكفار لما فيه من مصلحة المسلمين ومهادنتهم. ولم يختلفوا إذا دعت إلىٰ ذلك ضرورة... وإنما صالح النبي صَلَّىٰ اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ أهل مكة لقلة أهل الإسلام حيئنذ."[3]

وصفوة القول هنا أن هذا المنحىٰ القرآني والحديثي في التربية الفكرية، بناء علىٰ المقايسة والموازنة بين المصالح والمفاسد، مع بعد النظر المآلي، من الأهمية بمكان في حركة نهضة الأمة

(١) المرجع السابق، ج٤، ص٦٦. وانظر كذلك:
- أبو غدة، عبد الفتاح. **الرسول المعلم وأساليبه في التعليم**، بيروت: دار البشائر، ط٢ ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص١٠٩- ١٠٠.

(٢) مسلم. **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الجهاد، باب صلح الحديبية في الحديبية، حديث رقم (١٧٨٤)، ص٧٤٢.

(٣) القاضي عياض أبو الفضل، عياض بن موسىٰ بن عياض بن عمرون اليحصبي (توفي٥٤٤هـ) **إكمال المعلم بفوائد مسلم**، تحقيق يحيىٰ إسماعيل، مصر دار الوفاء، ط١، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، ج٦، ص١٥٣. وانظر كذلك:
- حوىٰ، سعيد. **الأساس في السنة وفقهها**، القاهرة: دار السلام، ط٣، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م، ج٢، ص٧٧٠.

اليوم، وذلك بالتخطيط الاستراتيجي المحدد لأولويات واحتياجات الأمة، وتحديد المصالح وفق معيار أمهات المصالح من الضروريات والحاجيات والتحسينيات، حتىٰ لا يقع هناك خلل في التقديم والتأخير بين المصالح عند الموازنة بينها، لأنَّ الشأن في ذلك إن وقع أن يحدث ضرراً بالعمران البشري، فيعطل حركية الأمة الحضارية، ويصيبها -علىٰ إثر ذلك- الشلل المفضي إلىٰ التقهقر والتردي.

وقد ألفينا المؤرخ ابن أبي الضياف التونسي، قد لاح له من خلال تتبع نهضة الإفرنج في إقامتهم الحضارة، أنَّهم راعوا الموازنة بين أمهات المصالح، فاعتنوا بالضروريات علىٰ الحاجيات، وقدموا الحاجيات علىٰ التحسينيات، فتبين له أن التفريط في هذا الميزان مضرٌّ بالعمران. وفي ذلك يقول رحمه الله: "ولا أضر بالعمران وأدعىٰ لأسباب الخراب من تقديم الأمر التحسيني علىٰ الواجب الضروري، ودليله المشاهدة والتجربة؛ لأنَّ التحسين قبل استقامة ما يراد تحسينه تقبيح. كمن يُزوِّق حيطان داره المتداعية قبل علاج إقامتها، فقد تَخِرُّ علىٰ يد المزوِّق حال التزويق. وانظر حال الإفرنج الذين بلغ العمران في بلدانهم إلىٰ غاية يكاد السامع أن لا يصدق بها إلا بعد المشاهدة، كيف تدرجوا في أسبابه تدرجًا معقولاً، فإنَّهم أسَّسوا قوانين عدل حتىٰ استقر الأمن، وذاقوا لذته وتفيئوا ظلاله، فأقبلوا علىٰ شؤونهم، واشتغلوا بما يوسع دائرة عيشهم وثروتهم... وهذا التدرج هو الذي أعانهم علىٰ ما يطلبونه من العمران، وسهَّل عليهم أسباب الحضارة من غير تكلف، وذلك أنَّ الأمر الضروري إذا تمَّ علىٰ أحسن حال طلب بطبعه الأمر الحاجي لما في الطباع من التزايد، فإذا تم طلب بطبعه أول درجات التحسين، ولم يزل يتدرج فيه بحسب قبوله واستعداده، ولو طمحت أنظارهم إلىٰ التحسين من أول الأمر ما حصَّلوا هذه الدرجة، وهذا معلوم بالمشاهدة."[1]

---

(١) ابن أبي الضياف التونسي، أحمد. **إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان**، تونس: المطبعة الرسمية، ١٣١٩هـ، ج١، ص٧٧- ٧٨.

المبحث الثالث

أساليب التفكُّر

يبيّن لنا التأمل في الآيات الداعية إلىٰ التفكُّر، أنَّ هذه الآيات توجّه المؤمنين إلىٰ استخدام طرق وأساليب متعددة، لتحقيق مقاصد التفكُّر، والتربية عليها، وفيما يأتي توضيح ذلك.

أولاً: ضرب الأمثال والقصص

وهي دعوة كذلك للتفكر فيما انطوت عليه الأمثال والقصص من الأحكام والحِكم، وما ينبغي استنباطه منها من القوانين والسنن، من هنا تستبين وظيفة الأمثال القرآنية في التربية الفكرية ومقاصدها من خلال عدد من الآيات المختارة، ومن ذلك: قوله سبحانه وتعالىٰ: ﴿إِنَّمَا مَثَلُ ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا كَمَآءٍ أَنزَلْنَٰهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ فَٱخْتَلَطَ بِهِۦ نَبَاتُ ٱلْأَرْضِ مِمَّا يَأْكُلُ ٱلنَّاسُ وَٱلْأَنْعَٰمُ حَتَّىٰٓ إِذَآ أَخَذَتِ ٱلْأَرْضُ زُخْرُفَهَا وَٱزَّيَّنَتْ وَظَنَّ أَهْلُهَآ أَنَّهُمْ قَٰدِرُونَ عَلَيْهَآ أَتَىٰهَآ أَمْرُنَا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا فَجَعَلْنَٰهَا حَصِيدًا كَأَن لَّمْ تَغْنَ بِٱلْأَمْسِ كَذَٰلِكَ نُفَصِّلُ ٱلْءَايَٰتِ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [يونس: ٢٤].

قال ابن عاشور في بيان هذه الآية الكريمة: "هذه الآية تتنزل منزلة البيان لجملة متاع الحياة الدنيا، المؤذنة بأنَّ تمتعهم بالدنيا ما هو إلا لمدة قصيرة، فبينت هذه الآية أنَّ التمتع صائر إلىٰ زوال، وأطنبَتْ، فشبَّهَتْ هيئة التمتع بالدنيا لأصحابها بهيئة الزرع في نضارته، ثم في مصيره إلىٰ الحصد ... شبهت حالة الحياة في سرعة تقضِّيها وزوال نعيمها بعد البهجة به وتزايد نضارتها، بحال نبات الأرض في ذهابه حطاماً ومصيره حصيداً."(١) ولا يدرك حقيقة هذا المثل، ولا يقف علىٰ مغزاه إلا القوم المتفكرون، أما غيرهم فلا ينتفعون به، لأنَّهم ليسوا أهلاً لذلك.

والأمثال القرآنية كثيرة والله سبحانه يؤكد أنَّه يضربها للناس ليتيح لهم المجال للتفكر، ومن أجل أن تكون هذه الأمثال وسيلة للتعلم والتربية، ولذلك قال تعالىٰ: ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ [الحشر: ٢١]. ولأن من عادة الناس أنَّهم ينسون، فيضرب الله لهم من الأمثال ليتذكروا حقائق الأمور التي ينسونها وتغيب عن أفكارهم عندما يمارسون

---

(١) ابن عاشور. **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج١١ ص١٤١.

أقوالهم وأفعالهم: ﴿وَيَضْرِبُ ٱللَّهُ ٱلْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [إبراهيم: ٢٥]. ومع ذلك فليس من المتوقع أن القابعين في حالة الجهل، المضربين عن السعي في طريق العلم والتعلم، أن يعقلوا ما في هذه الأمثلة من حوافز التفكُّر والتذكر والاعتبار: ﴿وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَـٰلِمُونَ﴾ [العنكبوت: ٤٣].

فلا ريب أنَّ في هذه الآيات نصاً صريحاً في بيان مقصدية ضرب الأمثال، وهي للتذكُّر، والتفكُّر، والتعلُّم، وهي مرتبطة بعضها ببعض، وبعضها مفض إلى بعض. ولا يخفى أنَّ التذكير مرتبط بالتفكير، فلا يتذكر إلا من تفكر، وأعمل عقله، ومن خلال كل ذلك تحصل عملية التعلُّم والتعليم. ونكتفي هنا بهذين المثلين من القرآن المجيد.

والأمثال إذا أنعمنا النظر لا تقف عند التراكيب اللغوية والمعاني البلاغية، وإنَّما هي أيضاً حاملة للمعاني التربوية، من توجيه للعقل وترشيده، وتقويمه وتسديده، وتقريب المعاني وتجلية صورها، والكشف عن المضامين وبيان كنهها، فمن ثمة كانت الأمثال منطوية على المعاني، وطرقها المرشدة إليها، والمبينة لمسالكها، "قال أعرابي: "الأمثال مصابيح الأقوال."[1]

ومن نظر في السنة النبوية الشريفة، سيجد لضرب الأمثال فيها موقعاً مهماً، اتخذه النبي صلى الله عليه وسلم مسلكاً لبيان دقائق المعاني التي يريد إيصالها إلى الناس، ومنهجاً تعليمياً تربوياً، يشغل من خلاله السامعُ فكرَه، فتتضح عنده خفيّات المعاني، ومما ورد من الأحاديث في هذا الشأن:

ما رواه البخاري عن رسول اللهّ صلّى الله عليه وسلّم أنه قال: "مَثَلُ الجَلِيسِ الصَّالِحِ وَالجَلِيسِ السَّوْءِ كَمَثَلِ صَاحِبِ المِسْكِ وَكِيرِ الحَدَّادِ لَا يَعْدَمُكَ (يُعْدِمُكَ) مِنْ صَاحِبِ المِسْكِ إِمَّا تَشْتَرِيهِ أَوْ تَجِدُ رِيحَهُ وَكِيرُ الحَدَّادِ يُحْرِقُ بَدَنَكَ (بَيْتَكَ) أَوْ ثَوْبَكَ أَوْ تَجِدُ مِنْهُ رِيحًا خَبِيثَةً."[2]

---

(١) التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد بن العباس التوحيدي (توفي ٤١٤هـ). **البصائر والذخائر**، تحقيق وداد القاضي، بيروت: دار صابر، ط١، ١٩٨٤، ج١، الفقرة ٤٩٩، ص١٦٢.

(٢) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب البيوع، باب في العطار وبيع المسك، حديث رقم (٢١٠١) ص٣٩٦، عن أبي موسى الأشعري.

والمثل المضروب في هذا الحديث، استعمل فيه النبي صلىٰ الله عليه وسلم المقايسة والموازنة بين مجلسين: مجلس صالح ومجلس سوء، ولبيان الفرق بينهما شبه المجلس الصالح بحامل المسك، والآخر بنافخ الكير.[1] وهذا في غاية البيان والتوضيح، لإدراك الفرق بين المجلسين، ولا يدرك ذلك إلا من أعمل فكره، وسبر وقسم بين خصائص كل مجلس، حتىٰ تنكشف له الفروق بوضوح وجلاء. قال بدر الدين العيني في معرض بيان ما يستفاد من هذا الحديث: "فيه النّهي عن مجالسة من يتأذّىٰ بمجالسته، كالمغتاب والخائض في الباطل، وَالنّدب إلىٰ من ينال بمجالسته الخير من ذكر الله وَتعلم العلم وأفعال البر كلها... وَفِيه: دليل علىٰ إباحة المقايسات في الدّين، قاله ابن حبان عند ذكر هذا الحدِيث. وفيه: جواز ضرب الأمثال."[2]

وروىٰ أيضاً عن النّعمان بن بشير رضي اللهّ عنهما، عن النّبي صلّىٰ الله عليه وسلّم قال: "مثل القائم علىٰ حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا علىٰ سفينة فأصاب بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها فكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا علىٰ من فوقهم فقالوا لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا ولم نؤذ من فوقنا فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا وإن أخذوا علىٰ أيديهم نجوا ونجوا جميعا."[3]

وقد تضمن المثل في هذا الحديث تصويراً دقيقاً للمجتمع، الذي هو بمثابة السفينة، التي عليها جمع من الناس، استوطن بعضهم أعلاها، والآخر أسفلها. فالقائمون علىٰ حدود الله

(١) قال ابن الأثير: "الكِيرُ بالكَسْر: كِير الحَدّاد، وَهُوَ المَبْنِيُّ مِنَ الطِّين. وَقِيلَ: الزِّقّ الَّذِي يُنْفَخ بِهِ النَّار، والمبني: الكُور." انظر:

- ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين المبارك بن محمد الجزري (توفي٦٠٦هـ). **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تحقيق أحمد الخراط، قطر: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية القطرية، ط١، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، ج٨، ص٣٧١٠.

(٢) العيني، أبو محمد بدر الدين محمود بن أحمد (توفي٨٥٥هـ). **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ج١١، ص٢٢١.

(٣) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الشركة، باب هل يقرع في القسمة والاستهام فيه، حديث رقم (٢٤٩٣)، ص٤٧١.

هم حراس سفينة المجتمع من الغرق، حين يقومون بدورهم في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. والواقعون في المنكرات والموبقات هم ممن يحدثون شرخاً في المجتمع، يؤول إلى الهلاك والدمار إذا تواطأ الجميع على السكوت وعدم الإنكار.

وهو نوعٌ من التعليم والتربية الفكرية النبوية بضرب المثل، حيث يدرك المتمعن فيه خطورة إحداث خرق في السفينة، إذا وقع بها، ترتب عنه الغرق المحقق، فكذلك الوقوع في حدود الله تعالى واقتحام حماها، فهذا وجه الجمع بين المشبه والمشبه به. وقد نقل ابن بطال عن المهلب أنَّه قال: "وفى حديث النعمان بن بشير تعذيب العامة بذنوب الخاصة، وفيه استحقاق العقوبة بترك الأمر بالمعروف والنهى عن المنكر، وفيه تبيين العالم للمسألة بضرب المثل الذى يفهم للعوام،..."[١]

ثانياً: تنويع أساليب التفكُّر

ومثال ذلك الدعوة إلى التفكُّر مثنى وفرادى، وذلك قوله عز وجل: ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْ مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَيْ عَذَابٍ شَدِيدٍ﴾ [سبأ: ٤٦]. ففي المجتمع السليم يمكن للتشاور الجماعي أن يتيح المجال لجماعة من أهل الخبرة والرأي أن يتناقشوا ويتحاوروا بحثاً عن الفهم الأقرب إلى الحق والصواب. لكن الجماعة التي يكون فيها من ذوي الأهواء والشبهات وغيرهم ممن يمارسون المكر والكذب والتحريف، قد تصل بالجماعة بتأثير مثل هؤلاء إلى أسوأ الآراء وأبعدها عن الحق. أمَّا الذي يسعى إلى الحق فتكفيه موعظة واحدة من عناء النظر في كثير من المواعظ، إنْ فعلها مخلصاً في سعيه فسوف تُغْنيه. وهي ببساطة "أن يستعين بصاحب له، أو منفرداً بنفسه، فإنَّ من أهل النظر من ينشط إليه بالمدارسة ما لا ينشطه بالخلوة، ومنهم من حاله بعكس هذا، فلهذا اقتصر على مثنى وفرادى؛ لأنَّ ما زاد على ذلك لا اضطرار إليه"[٢]، فضلاً عمّا في الجمهور الكبير من مخاطر المؤثرات الصارفة عن الحق.

---

(١) ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (توفي٤٩٩هـ). **شرح صحيح البخاري**، تحقيق أبو تميم ياسر بن إبراهيم، الرياض: مكتبة الرشد، ط٢، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م، ج٧، ص١٣.

(٢) ابن عاشور. **التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢٣، ص ٢٣٢.

ومن مظاهر الحياة في عالم البشر أنَّ التغيير يكون أمراً صعباً في كثير من الأحيان، ولا سيما عندما يعتاد الناس على ما ألفوه من معتقدات وممارسات عبر الأجيال، فتترسخ ثقافة اتباع الأعراف السائدة، والعادات المستقرة ويصعب التخلي عنها، حتى لو كان الناس يدركون عدم صلاحيتها، وضرورة تغييرها، لكنَّهم لا يجدون في أنفسهم الهمة للخروج على ما ألفوه، ونبذ ما ورثوه، ويظنّون أنَّ اتِّباعَهم لما عليه آباؤُهم هو من الوفاء للآباء والحرص على تراث الأجداد. ومن أجل معالجة هذه الظاهرة الاجتماعية التي عرفها تاريخ الإنسان، جاءت الآيات القرآنية تحمل حملة قوية على هذا النوع من التفكير العاجز، أو عجز التفكير، فهذه الظاهرة هي واحدة من أهم معيقات التفكير السليم الذي تحتاجه أيَّة أمَّة من أجل النهوض والتطور.

وقد تكررت هذه الحملة على من يعطلون عقولهم عن تبيّن وجه الحق والخير فيما يأتي به رسل الله، مفضلين الركون إلى ما وجدوا آباءهم عليه، حتى لو لمْ يكنْ فيه أي أثر من الحق والخير، وفي ذلك يقول الله سبحانه: ﴿أَمْ ءَاتَيْنَاهُمْ كِتَابًا مِّن قَبْلِهِۦ فَهُم بِهِۦ مُسْتَمْسِكُونَ ﴿٢١﴾ بَلْ قَالُوٓا۟ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ﴿٢٢﴾ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴿٢٣﴾ ۞ قَٰلَ أَوَلَوْ جِئْتُكُم بِأَهْدَىٰ مِمَّا وَجَدتُّمْ عَلَيْهِ ءَابَآءَكُمْ قَالُوٓا۟ إِنَّا بِمَآ أُرْسِلْتُم بِهِۦ كَٰفِرُونَ﴾ [الزخرف: ٢١-٢٤] والحديث هنا عن قوم يستمسكون بمعتقدات وممارسات ليست شيئاً مما أنزله الله إليهم ليستمسكوا به، وعندما يُسألون لماذا هذا الاستمساك، يجيبون بأنَّ الهدى هو ما ورثوه من آبائهم. ويقرر القرآن الكريم أنَّ هذه هي الحالة نفسها هي ما يجدها كل رسول من قومه. والحال أنَّ في كلِّ أمَّة فئةً من المترفين يكونون عادة من المستفيدين من الواقع، على حساب معاناة الأغلبية الفقيرة، هؤلاء هم الذي يتكلمون باسم الأمة ونيابة عنها، في أنهم يقتدون بما كان عليه آباؤهم، حتى لو كان البديل الذي يدعون إليه هو خير مما كان عليه آباؤهم.

وهذه العقلية الآبائية نراها كذلك في مشهد من مشاهد قصة إبراهيم مع قومه وهي مثال على الأمة التي يتعطل فيها التفكير ويبقى محبوساً في تجربة الآباء. على ما في هذه التجربة

من جهل وتهافت: ﴿وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ إِبۡرَٰهِيمَ ۝٦٩ إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوۡمِهِۦ مَا تَعۡبُدُونَ ۝٧٠ قَالُواْ نَعۡبُدُ أَصۡنَامٗا فَنَظَلُّ لَهَا عَٰكِفِينَ ۝٧١ قَالَ هَلۡ يَسۡمَعُونَكُمۡ إِذۡ تَدۡعُونَ ۝٧٢ أَوۡ يَنفَعُونَكُمۡ أَوۡ يَضُرُّونَ ۝٧٣ قَالُواْ بَلۡ وَجَدۡنَآ ءَابَآءَنَا كَذَٰلِكَ يَفۡعَلُونَ﴾ [الشعراء: ٦٩-٧٤].

خاتمة

تبيّن لنا مما سبق أنَّ من مقاصد القرآن والسنة تحرير الفكر الإنساني من ربقة التقليد والجمود، ومن الفكر الخرافي والأسطوري، وذلك عبر تركيبه تركيباً علمياً، من خلاله يتم تحقيق النهوض الحضاري والرقي العمراني.

ولعلّ تخلف الأمة الإسلامية في واقعها المعاصر هو نتيجة لعدد من الأسباب المركبة، ومن أهمّها ما تعانيه من أزمة فكرية عميقة، تضاعف أثرها مع كثير من حالات الفساد والاستبداد والعجز عن استثمار رصيدها من الثروة المادية والبشرية. ولذلك فإنَّ الإصلاح الفكري يصبح أولوية في معالجة مشكلات الأمة وسعيها للنهوض. ومن وسائل هذا الإصلاح الفكري إعادة الاعتبار للتربية الفكرية، فهي أساس بناء الإنسان وفسطاط الحضارة، والعنصر الأساس في التغيير الحقيقي المنشود، الذي أشار إليه الله سبحانه في قوله: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ﴾ [الرعد: ١١].

وهذا يعني بذل ما يلزم من الجهود العلمية والعملية للربط بين مقاصد التربية الفكرية والمنهج المقاصدي في فهم النصوص، وفهم الواقع، وفهم كيفية تنزيل النصوص على الواقع، ويعني كذلك تطوير برامج للتربية الفكرية تتناسب مع مراحل نمو أبناء الأمة ومع أوساط التربية المختلفة في الأسرة والمسجد والمدرسة والجامعة وسائر المؤسسات الفاعلة في المجتمع. وتطوير البرامج يقتضي بدوره تحديد أهداف التربية الفكرية وموضوعاتها وأساليب تحقيقها، وتقويم مما يتحقق منها، وتوجيهه، ليسهم في جهود البناء الحضاري للأمة.

إنَّ ما ورد في هذا الفصل لم يصل إلى كلمة الفَصْلِ في موضوعه، فثمة مسائل وقضايا كثيرة يلزم مواصلة البحث فيها، ومن البحوث المقترحة: بحث معجمي لشبكة الألفاظ القرآنية الدالة على التربية الفكرية، من مثل (اللب، النهى، التذكر، النظر، الحجة، التعلم، المجادلة، البرهان،..) تدرس من خلال سياقها، ودلالتها التركيبية، وعلى ضوئها يمكن صياغة مشروع أو خارطة بداغوجية للتربية الفكرية، تشمل كافة المستويات الدراسية، مع استخلاص قواعد منهجية وتطبيقات تمثيلية.

وإذا كانت التربية الفكرية تقتضي توظيف أشكال التفكير الإيجابي، فإنّ مما يدعم أهمية هذا التفكير بيان خطورة ما يناقضه من صور التفكير السلبي. ولذلك فإنَّ من المفيد دراسة التفكير السلبي كما يكشف عنه القرآن الكريم، ومدى تأثيره على الانتكاسة الحضارية، والأزمة الفكرية، من خلال تحليل نماذج من تفكير الأمم السابقة، وكيف أدى بهم خلل التفكير، حتى انقلبت عندهم الموازين والتصورات، فأصبح عندهم التطهر رذيلة ومقتا، والمنكر معروفاً، والمعروف منكراً. ولعلّ مما يتَّصل بذلك أهمية الكشف عمّا يؤدي إليه الاستبداد السياسي من تكريس للتفكير السلبي، بالدعاية والترويج له، وفي قصص فرعون ومجادلاته مع موسى عليه السلام، وقصص نوح وإبراهيم ومحاججتهما لقومهما، مادة غنية تفيد في استخراج قواعد ضابطة للتفكير السلبي وفي مقابلها التفكير الإيجابي.

ولتفعيل قضية التربية الفكرية في الأوساط العلمية والتعليمية، والأوساط الاجتماعية والثقافية، فلا بد من إقامة دورات خاصة بمهارات التفكير في القرآن والسنة، تقدم على شكل قواعد معطوفة بشرائح وبيانات، تتخللها نماذج تطبيقية، تكون بمثابة تدريب على كيفية تحصيل جودة التفكير. كل هذا يجعلنا نخرج من الدراسة النظرية إلى الممارسة التطبقية.

ونقترح إحداث وحدات علمية بالكليات والجامعات، بما فيها ذات التخصصات العلمية الدقيقة، أو المدارس الهندسية؛ إذ التربية الفكرية عنصر مهم في جميع التخصصات الدراسية، وليست شأناً خاصاً بالدراسات الشرعية ومعاهد دراستها. ولو تعاملنا مع موضوع التربية الفكرية من منظور مقاصدي فإنَّ ذلك سيعين في إعادة بناء التفكير الصحيح، ذلك أن العقيدة وقواعدها المقاصدية موجه أساسي لتفكير الإنسان في معرفة الحق وممارسة حياته على أساسه. فالتربية الفكرية على هذا الأساس تمكّن الدارسين للعلوم المتخصصة مثل الهندسة والفيزياء والبيولوجيا من بناء شخصياتهم وتنمية ثقافتهم، وترشيد طرق تفكيرهم بصورة تتصل بالواقع الاجتماعي والبنية الحضارية للمجتمع، وتضيف إلى أشكال المعرفة المتخصصة في هذه العلوم. أما المعلومات العلمية والمهارات الفنية التي تتضمنها المعرفة المتخصصة التي يكتسبها الدارسون فهي على أهميتها لا تكفي وحدها في بناء الأمة ونهوضها الحضاري.

والحمد لله رب العالمين

الفصل الثالث

التربية الفكرية في التراث الإسلامي

تقديم التحرير

إذا كانت التربية الفكرية بهذا القدر من الأهمية، كما ظهر لنا في الفصل الأول، وأدركنا الحضور المميز للتربية الفكرية في القرآن الكريم والسنة النبوية في الفصل الثاني، فكيف ظهر الوعي بعناصر التربية الفكرية في مصنّفات العلماء المسلمين؛ على تنوُّع مدارسهم الفكرية، وتخصصاتهم العلمية، وتوالي القرون التي عاشوا فيها؟

لقد افترضنا -فيما سبق- أنَّ مصنّفات التراث الإسلامي كانت في معظمها مادة للممارسات التعليمية؛ فالعلماء كانوا يقدِّمون دروسَهم من كتب ألَّفوها، أو كانوا يُمْلون على تلاميذهم مادة علمية ثم تصبح كتباً للتدريس. وسؤال هذا الفصل هو: ما الذي تضمَّنتْه هذه المصنّفات من عناصر تعليم التفكير، والتربية على التفكير، سواءً كان ذلك في طريقة عرض المادة العلمية، أو في طريقة تقديم العلماء لها في الدروس، أو فيما ورد فيها عن كيفية تعليم التفكير عموماً، أو كيفية التفكير في الموضوعات التي تتضمنها المادة؟

من المؤكد أنَّنا نجد إشارات واضحة إلى ضرورة إعمال العقل والفكر في فهم المسائل العلمية التي يتحدث عنها التراث، ونجد ممارسات فكرية واضحة في مواقف المناظرة والجدل التي كان العلماء يلجأون إليها، لا سيّما في أصول الفقه والكلام والفلسفة. ومن المؤكَّد كذلك أنّنا نجد أمثلة على الدقة في المشاهدة والتتبع والحساب، وفي عمليات التحليل والتفسير وتشخيص الحالات للكشف عن الأسباب، لا سيما في المصنفات التي تتناول العلوم التطبيقية من طب وفلك وغيرها. لكنَّ الانطباع العام الذي يتكون لدى دارسي التراث الإسلامي أنّ الاهتمام بالتربية الفكرية كان أقل بكثير من الاهتمام بأنواع التربية الأخرى، مثل التربية الروحية والتربية الأخلاقية. وقد يكون انطباعنا هذا متأثِّراً بالخبرة التربوية المعاصرة في فهمنا لما نسميه بالتربية الفكرية، وتمييزنا بين أنواع التربية، ومن ثَـمَّ يأتي

حكمنا على ما نراه في مصنفات التراث، التي كتبت في أزمان لم يكن فيها التحديد والتمييز المشار إليها حاضراً مثل حضوره اليوم.

وربَّما نحتاج في النظر في مكانة التربية الفكرية في التراث الإسلامي إلى عدم الاكتفاء بالبحث عن النصوص التي تتحدث عن مناهج التفكير وأساليبه، بل النظر -بالإضافة إلى ذلك- فيما قد يشير إلى درجة وَعْي العالِم، وهو يعطي درسه بهدف تنمية الفكر عند تلاميذه، وتدريبهم على استعمال أساليب التفكير الملائمة، أو درجة وَعْي التلاميذ على ممارسة أستاذهم للتفكير واستعمال أساليبه الملائمة، فيكون سلوكه أنموذجاً به يقتدون ومثالاً به يتأسون.

ونجد في هذا الفصل اهتماماً خاصاً بحضور التربية الفكرية عند العلماء المسلمين الذين كان لهم اهتمامات واضحة بعمل العقل وممارسة النظر العقلي، وقد يكون اهتمام هذه الفئة من العلماء نابعاً من رؤيتهم لفئات أخرى من علماء الأمة الذين حصروا اهتماماتهم فيما تختزنه النصوص من الأحكام، ثم تعطلت جهود إعمال العقل عن التجديد في فهم النصوص ومقاصدها في بناء واقع الحياة وتطوير الحضارة والعمران، وساد التقليد، وتقلصت ممارسات التربية الفكرية، وانعكس كل ذلك على تدهور المجتمع المسلم وتخلفه.

الفصل الثالث

التربية الفكرية في التراث الإسلامي

مقدمة

المبحث الأول: التربية الفكرية قيمة أخلاقية في "العقل العملي" العربي الإسلامي

المبحث الثاني: التربية الفكرية قيمة أساسية في منظومة التعليم

المبحث الثالث: التربية الفكرية في منهج الشك ومركزية الاجتهاد والابتكار

المبحث الرابع: التربية الفكرية في العلوم الحِكمية "الفلسفية"

خاتمة

الفصل الثالث

التربية الفكرية في التراث الإسلامي

د. جميل أبو سارة*

مقدمة

ليس من رسائل هذا المبحث ادعاء بلوغ التراث الإسلامي المرتقى النموذجي الكافي في التربوية الفكرية، فالأمر لا يُتناول بهذا التعميم أو هذا المخيال، إذ التراث العربي الإسلامي أرشيف هائل من الأفكار والمواقف والآراء التي صاغتها منظومة من العقول والمؤسسات والظروف، كلها تجتمع داخل صفحات الكتب التي وصلت إلينا، وداخل وعي الجماعة الذي ألقي علينا، وحملتها كواهلنا شئنا أم أبينا، وحينئذ لست ممن يجازف بإضفاء هالة "النموذجية" على الحالة التراثية، كما لست ممن يغامر بإطلاق الأحكام التقييمية عبر اختزال كل تلك المصفوفة المعقدة الناظمة للتراث في كلمات مرسلة عن التأني والتمهّل، سواء بالسلب أم بالإيجاب.

عادة ما يواجه الباحث سؤالاً إشكالياً مُهِمّاً في مثل هذه الأبحاث الاستدعائية، وهو: ما المحدد الأساسي الذي يصدِّق دعوى مَن يدعي التربوية الفكرية؟ فكل أصحاب تراث، بل كل المنتمين إلى تراث، يمكنهم أن يستطيلوا على نظرائهم بادعاء العقلانية في كل ما ورثوه، حتى لو كان ما ورثوه هو الأفق "التقليدي" في أجرأ حالاته الدوغمائية الشكلانية، فالصوفي الطقوسي المنهمك في رسومه التعبدية سيدَّعي لنفسه العاقلية الفكرية في ترتيب خرزات سبحته، والفقيه السلطاني سينسب لاشتغالاته التبريرية للسلطة الاستبدادية إعمال العقل والفكر، ويحيلك على أصول الفقه التي أنتجت لديه منظومته الإفتائية، وهكذا

---

* دكتوراة في علوم السنة النبوية، وباحث دكتوراه فلسفة، مدير الإفتاء الإلكتروني في دائرة الإفتاء في المملكة الأردنية الهاشمية. البريد الإلكتروني: jabusara80@yahoo.com

سيصنع الراوية الذي همُّه ووَكْدُه الاستكثار من المشيخات والمباهاة بالأسانيد، سيحدثك عن "الفكر" حتى في سماعه وأدائه الذي يقوم فيه بدور "النقل" فحسب.(١) إِذَنْ فالسؤال المعياري المنهجي هنا هو: عن أي تربية فكرية تراثية نتحدث؟

ما سنفتش عن خيوطه الناظمة من أشكال التربوية الفكرية المدَّعاة هو تلك التي من الممكن تسميتها: "التجليات الكبرى لحضور التربوية الفكرية داخل التراث"، وهي كلها "مشغلات كبرى" في الوقت نفسه؛ تعمل دائماً على تحريك الوعي المعرفي العربي والإسلامي تجاه "التفكير"، و"الاستنتاج"، و"التأمل"، بدلاً من "التقليد"، و"الغفلة"، و"الكسل". فالتربية الفكرية التي نبحث عنها ونرجو أن نقف عليها ليست أوجهاً من التوظيفات العقلية الطفيفة التي هي أساسية داخل أي علمٍ من العلوم، بل تلك المحركات الثقيلة التي تدفع بإلحاح تجاه التوظيف العقلاني الفكري داخل بنية العقل العربي الإسلامي، وداخل هيكلة الوعي في جميع حقوله وأطيافه.

وذلك في قبالة مدرسة أو مدارس اختزلت الفكر في "الفكر في النص"، وقصرته على تحليل "الدلالة"، وفهم "العبارة"، والتنسيق بين "النصوص" بطريقة شكلانية بعيداً عن الفضاء الواسع الذي هو مُكنة الفكر والعقل، فلا تناهي لِمَدَياته، وقد كان ينبغي أن يقود إلى "الإنسان" كما قاده إلى الإيمان، بَيْدَ أن ما وقع -في نظري- هو هيمنة "نقلية" بسطت قبضتها على الوعي الجمعي العام، وتمكَّنتْ من محاصرة تلك المحرِّكات الكبرى للتربية الفكرية، فتقلّصت آثارها وبهتت، وتم ذلك للأسف عبر توظيف أنماط موجَّهة من العلوم الدينية الفقهية والأصولية والحديثية والتفسيرية، استأثرت بالزخم المجتمعي والمالي (الوقفي) والسياسي، يمكننا أن ننقل هنا تمثيلين اثنين لذلك، الأول: حديث صريح عن "اعتزال

(١) ستجد -على سبيل المثال- من الـمحَدِّثين من يقول: "أهلُ العلم راعوا العقل في قبول الحديث وتصحيحه في أربعة مواطن: عند السماع، وعند التحديث، وعند الحكم على الرواة، وعند الحكم على الأحاديث" انظر:

- المعلمي اليماني، عبد الرحمن (توفي١٣٨٦هـ). **الأنوار الكاشفة**، بيروت: عالم الكتب، ط٢، ١٤٠٣هـ، ص٦. والفرق واضح بين مراعاة العقل "المستقل" التي نقصدها في هذا البحث، وبين "العقل" الجزئي المتعلق بعلم معين.

العقل" لأبي حامد الغزالي (توفي٥٠٥هـ/ ١١١١م)، يقول فيه: "العقل يدلّ على صدق النبيِّ ثم يعزل نفسه."[١] والثاني: كلامٌ أقسى وأوضح للفقيه الشاطبي (توفي٧٩٠هـ/ ١٣٨٨م): "إذا تعاضد النقل والعقل على المسائل الشرعية؛ فعلى شرط أن يتقدم النقل فيكون متبوعاً، ويتأخّر العقل فيكون تابعاً، فلا يَسرح العقل في مجال النظر إلا بقدر ما يُسرِّحه النقل، والدليل على ذلك أمور."[٢]

وحين تحول هذا "الولع بالتوقيف والنقل"[٣] -كما سمّاه محمد الطاهر ابن عاشور (توفي١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م)- إلى مؤسسات تعليمية حاكمة وناظمة، تولّدت المطامع الرئاسية والمادية، فكان نعيُ الحكمة والتفكير على لسان الحكماء والفلاسفة في بعض عصور تاريخ العلم، لما غدا العلم تكسُّباً ومغنماً، وقد رافق ذلك ظهور مدارس كبرى تمكّنت عبرها المدارس التقليدية على حساب الحكمة ذاتها بحسب الحكيم الطبيب ابن الأكفاني (توفي٧٤٩هـ/ ١٣٤٨م) في قوله: "ولقد كوشف علماء ما وراء النهر بهذا الأمر، وفظعوا به لما بلغهم بناء المدارس ببغداد فأقاموا للعلم مأتماً، وقالوا: كان يشتغل به أرباب الهمم العالية، والأنفس الزكية، الذين يقصدون العلم لشرفه والكمال به، فيأتون علماء ينتفع بهم وبعلمهم، وإذا صار عليه أجرة تدانى إليه الأخساء وأرباب الكسل؛ فيكون ذلك سبباً لارتفاعه. ومن ههنا هجرت علوم الحِكمة وإن كانت شريفة لذاتها."[٤]

وقد كان ابن خلدون (توفي٨٠٨هـ/ ١٤٠٦م) مِن الذين تنبهوا إلى وقوع الافتراق بين العقل والنقل في علوم الحضارة العربية الإسلامية، فالعقل حاضر في علوم الحكمة

(١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي ٥٠٥هـ). **المستصفى**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٣م، ص٦.

(٢) الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (توفي٧٩٠هـ). **الموافقات**، بيروت: ابن عفان، ط١، ١٩٩٧م، ج١، ص١٢٥ - ١٣١، ذكر أدلة ثلاثة يمكن الرجوع إليها، وهي محل نقد ونظر.

(٣) ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠٠٦م، ص١٦١.

(٤) ابن الأكفاني، محمد بن إبراهيم (توفي٧٤٩هـ). **إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٠م، ص٩٥.

والفلسفة ومنظومتها، لأنَّ الإنسان "يقف عليها بطبيعة فكره"(١)، في حين أنه غائب عن العلوم الأخرىٰ إلا علىٰ وجه التبعية والخدمة الداخلية لها كما قال: "العلوم النّقليّة الوضعيّة كلّها مستندة إلىٰ الخبر عن الواضع الشّرعي. ولا مجال فيها للعقل إلّا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول... فرجع هذا القياس إلىٰ النّقل لتفرّعه عنه."(٢)

وهذا يعني أن السقف المعقولي الذي يتوافر في مدرسة العناية بالمنقول لا يعدو كونه تفهّماً حرفياً للمنقول، وسيراً ظاهرياً في فلكه، دون أن يضيف المعقول له إضافة حقيقية مستقلة، كما اختزلوا فقالوا: "الفقه معقولٌ من منقول"(٣)، الأمر الذي استحكم مع تأسيس أصول نقلية أخرىٰ أجهزت علىٰ بقايا مركزية المعقول، كمثل اعتماد قول الصحابي حجةً دينيةً، والإجماع الظني والسكوتي، ومطلقية الرواية، ونحوها من الأصول المجازِفة.

بالتأكيد لست أعني هنا -وفي جميع البحث- المنقول (الجوهر) المتمثل بالغائيات الخيرية الكلية التي تربط المتعالي بالمتداني، فهذا (الجوهر) هو ما نحيا ونموت في سيرورة تـمثُّلِه وتطلُّبه، بل المقصود المنقول (التاريخي) الذي تَمظهر في مجموعة من التأسيسات الصلبة داخل العلوم الدينية. كما ليس غرضي هنا مناقشة علاقة المعقول بالمنقول، ولست بصدد مناقشة هذا التوجه النقلي، والذي سماه الجابري (توفي٢٠١٠م) "العقل البياني"(٤)، بل عكسه تماماً، أنا بصدد تلمس منارات "التربية الفكرية" التي لم تنطفئ وإن كادت، فهي أفضل ما يمكن أن نتلمّسه اليوم في تراثنا العريض الذي أسهم بلا شك في النهضة الحديثة، ولا ينكر فضله علىٰ

(١) ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد (توفي٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٤م، ج٣، ص ٩٣٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٣١.

(٣) نقلها السيوطي (توفي٩١١هـ) عن كل من ابن جني وابن الأنباري. انظر:

- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (توفي٩١١هـ). **الحاوي للفتاوي**، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٤م، ج٢، ص٣٤٢. وانظر له أيضاً:
- السيوطي، جلال الدين. **الاقتراح في أصول النحو**، دمشق: دار البيروتي، ط٢، ٢٠٠٦م، ص١٦.

(٤) الجابري، محمد عابد. **بنية العقل العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٩، ٢٠٠٩م، القسم الأول كاملاً من الكتاب.

الحداثة الإنسانية. ولم أرد من هذه المقدمة إلا أن أضع القارئ في تصور إجمالي للمساحات المتنازع عليها بين "التربوية الفكرية"، و"التربوية النقلية التقليدية التاريخية"، كي تَتَجوْهَر التربيةُ الفكرية بشكل أجلىٰ عبر المقابلة بالضديد التقليدي، فتُعين القارئ علىٰ تفسير (بعض) أسباب ما آل إليه حاضرُ العالم الإسلامي أو مستقبله.

وقد اخترت عرض المبحث في مَقسِم "تجليات التربوية الفكرية في ذواتها الفكرية التعقُّلية"، وليس في مَقسِم "تجلياتها داخل المدارس الدينية أو في أعلامها" لسببين اثنين:

الأول: تناول المدرسة أو العَلَم سيقتضي –لمن يطلب الموضوعية– إجراء دراسة شمولية لمكانة التربية الفكرية عند تلك المدرسة، أو ذلك العَلَم في جميع أطروحاته، الأمر الذي يتعذّر في هذا البحث المختصر، كما أن نتيجة الدراسة الشاملة قد تقدم تصوراً سلبياً عن مستوىٰ حضور التربوية الفكرية في تلك المدرسة أو عند ذلك العَلَم، وليس ذلك من أهداف هذا البحث ومقاصده.

الثاني: تناولي من هذا الوجه سيتيح المرور علىٰ أكبر قدر ممكن من معالم تجليات التربية الفكرية في الحضارة العربية الإسلامية، وسيتيح إمكانية التوسّع في التقاط الأمثلة والشواهد من دائرةٍ أرحب من المراجع والمصادر، بدلاً من انتقاء إمام معين أو مدرسة محددة والتركيز عليها.

وقد اخترت أن أسوق البحث ضمن مقدمة ومباحث أربعة، تمثل التجليات المطلوبة.

المبحث الأول: التربية الفكرية قيمة أخلاقية في "العقل العملي" العربي الإسلامي.

المبحث الثاني: التربية الفكرية قيمة أساسية في منظومة التعليم.

المبحث الثالث: التربية الفكرية في منهج الشك ومركزية الاجتهاد والابتكار.

المبحث الرابع: التربية الفكرية في العلوم الحِكمية "الفلسفية".

المبحث الأول

التربية الفكرية قيمة أخلاقية في "العقل العملي" العربي الإسلامي

لم ينفصل العقل النظري عن العقل العملي (الأخلاق) في الفلسفة الإسلامية، فالعاقلية جزءٌ من المنظومة الأخلاقية القيمية التي انتظمت داخل التراث الفلسفي الإسلامي، أدخلها الفلاسفة كركن من أركان ثلاثة للقوىٰ النفسية: العقل، والغضب، والشهوة. الأمر الذي يعني أن الآلة التربوية الأخلاقية ستسخّر منظومتها الهائلة أيضاً تجاه التربية الفكرية، بحيث يصير "الفكر" و"العقل" جزءاً من الفضيلة، بل هو لب الفضيلة التي يدرسها الأخلاقيون ويحرص عليها التربويون في جميع المقامات التربوية، من هنا اكتسبت التربية الفكرية أولىٰ مراتب مركزيتها في التراث الإسلامي.

بدأ الحارث المحاسبي (توفي٢٤٣هـ/ ٨٥٧م) في كتابه "ماهية العقل" -وهو أقدم ما وصلنا في هذا الباب[١]- بفكرة تربط العقل بأفعال القلوب والجوارح،[٢] وتعلق معنىٰ العقل "بتعظيم قدر الأشياء النافعة والضارة في الدنيا والآخرة"،[٣] وهو سعيٌ مهمٌّ من المحاسبي يمكِّن التربية الفكرية من الدخول في منظومة العلوم الدينية كلها، تحت عنوان "العقل عن الله"، وهو العنوان الذي أكد أنه من أهم معاني "العقل" الضرورية.[٤] فتجد في كتابه العديد من المقاطع التي تربط بين "التفكُّر" و "التخلق"، أو بين "التفكُّر" و"التأدب"، وأن العلاقة بينهما علاقة اتصال مطرد، وليست علاقة انفصال أو استقلال، ذلك أن "مَن قلَّ تفكّره قلَّ اعتباره، ومن قلَّ اعتباره قلَّ علمه، ومن قلَّ علمه كثر جهله وبان نقصه ولم يجد طعم البر

(١) ثمة العديد من الكتب المؤلفة قديماً بعنوان يرتبط بـ "العقل"، يمكن العثور عليها في "الفهرست" لابن النديم وفي كتب التراجم، لكن كتاب المحاسبي هذا أقدم المطبوع منها.

(٢) المحاسبي، الحارث بن أسد (توفي٢٤٣هـ). **ماهية العقل ومعناه واختلاف الناس فيه**، بيروت: دار الفكر، ط٢، ١٩٧٨م، ص٢٠٤.

(٣) المرجع السابق، ص٢١٠.

(٤) المرجع السابق، ص٢١١-٢١٢.

ولا برد اليقين ولا روح الحكمة. وما بلغ علم مَن درس العلم بلسانه وحفظ حروفه بقلبه وأضرب عن النظر والتذكر والتدبر لمعانيه وطلب بيان حدوده، ما أقربه في حياته من حياة البهائم التي لا تعرف إلا ما باشرته بجوارحها، لكن المتذكر الناظر فيما يسمع، المتدبر لما علم ... هو المبصر لما يصلحه وما يفسده ... المؤثر لذة عقله على لذة هواه، لذة الحكماء العلماء في عقولهم، ولذة الجهال والبهائم في شهواتهم ... وأي سرور يعدل سرور العلم وروح اليقين ... الذي لا يثبت إلا بطول التذكر وتكرار الفكر."[١]

هذا السياق هو ذات سياق استلهام الإشراقات الصوفية في بابة "التفكُّر" كأحد أهم روافع التربية الفكرية في تراثنا الإسلامي، فقد تحول "الفكر" ههنا من وصْفةٍ عملية عقلية مجردة، إلى تمثّله "تفكراً" مِعراجياً فلسفياً متعالياً، يستجلي الرؤية الكونية والفلسفة السردية ويفتش عن تعلقاتها الحياتية والدينية والوجودية، وبعض الصوفية نسبوا اسم "المتفكّر" لله سبحانه وتعالى، وشرعوا يؤسسون لطرائق تشبه الإنسان بهذا الخلق الإلهي ليصل إلى مرتبة "الإنسان الكامل"، وفي سبيل ذلك استجمعوا عتاداً من النصوص العالية والآثار عن المتفكرين الأوائل من النساك والصالحين. منها الآيات الكريمة الكثيرة الآمرة بالتفكُّر ﴿أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِم ۗ مَّا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى﴾ [الروم: ٨] والأحاديث النبوية أيضاً، كحديث: "تفكّروا في آلاء الله ولا تفكّروا في الله"، ومنها كذلك ما قال مالك: قيل لأم الدرداء: ما كان أكثر شأن أبي الدرداء؟ قالت: كان أكثر شأنه التفكُّر، فقيل له: أفترى التفكُّر من الأعمال؟ قال: نعم هو اليقين."[٢] وفي رواية أخرى عن أبي الدرداء: "تفكّرُ ساعةٍ خيرٌ من قيام ليلة."[٣] وقد سرد أبو حامد الغزالي مجموعةً من الأقوال العميقة في هذا الصدد، منها: "عن محمد بن واسع أنَّ رجلاً من أهل

(١) المرجع السابق، ص٢٣٥-٢٣٦.

(٢) ابن رشد، محمد بن أحمد (الجد) (توفي٥٢٠هـ). **البيان والتحصيل**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٨٨م، ج١٧، ص٥٨٠.

(٣) ابن المبارك، أبو عبد الرحمن عبد الله (توفي١٨١هـ). **الزهد والرقائق**، بيروت: دار الكتب العلمية، ص٣٣٢.

البصرة ركب إلىٰ أم ذرّ بعد موت أبي ذر، فسألها عن عبادة أبي ذر فقالت: كان نهاره أجمع في ناحية البيت يتفكّر.

وعن الحسن قال: تفكّرُ ساعةٍ خيرٌ من قيام ليلة. وقيل لإبراهيم: إنك تطيل الفكرة؟ فقال: الفكرةُ مخُّ العقل. ويقول لقمان: إنَّ طول الوحدة أفهم للفكر، وطول الفكر دليل علىٰ طريق الجنة.

وقال وهب بن منبّه: ما طالت فكرة امرئ قط إلا علم، وما علم امرؤ قط إلا عمل. وقال أبو سليمان: عوّدوا قلوبكم التفكُّر. وقال الجنيد: أشرف المجالس وأعلاها الجلوس مع الفكرة في ميدان التوحيد، والتنسُّم بنسيم المعرفة.(1)

وهكذا كان ينبغي أن تغدو "التربية الفكرية" قيمةً أخلاقيةً ودينيةً، ومَدرجة عرفانية في سبيل بلوغ الكمال الإنساني المنشود، و"خبرة" تسليكية، أو تعليمية يتدرج بها المريد أو السالك، ويوصي بها المعلم والمربي، يفضلونها علىٰ العبادة الجسدية الشكلية، وبحيث تكون هي العبادة القلبية الحقيقية. ولكن حصل أن شابت هذه الثورة التفكُّرية الدينية والفلسفية بعض الشوائب، التي حالت دون تحولها إلىٰ طاقة جمعية أممية هائلة تستوعب معاني الحياة كلها في هذا العالم، وتشيد المعمار الحضاري الفكري الأبرز علىٰ الأرض؛ ذلك أن ما وقع هو الخروج بموضوع "التفكُّر" من أوجهه الكونية العالمية والإنسانية "المنظورة" أو "المشهودة"، بحيث يكون القلب والعقل الإنساني أداة لاستنباط ما في العوالم المعيشة من أسرار عقلية وطبيعية وحياتية، بل أصبح موضوع "التفكُّر" ليس سوىٰ حالة من حالات التعلق بالآخرة، و"العبور" نحوها، وتجاوز كل ما قد يربط المريد والسالك بتمكين إعمار الحياة الفانية، الأمر الذي حوّل "التفكُّر" من الطاقة البنائية إلىٰ "الفوات الحضاري" السلبي والزهدي. فحضر "التفكُّر" في فلك التزهد أو التنسّك فحسب، أو في فلك "النقل والنص" علىٰ حد استشهاد الغزالي بعبارة الشافعي (توفي٢٠٤هـ/ ٨٢٠م): "استعينوا علىٰ الاستنباط بالفكر،"(2) وتخلّ

(١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، ج٤، ص٤٢٤-٤٢٥.

(٢) المرجع السابق، ج٤، ص٤٢٥.

شيئاً فشيئاً عن مركزية العقل، حتى أحدث الخصام بينه وبين النقل، ونسيت المنظومة النقلية أن العقل أيضاً روح الله كما أن النقل وحي الله.[(١)]

لاحظ معي مثلاً نظرة أبي بكر ابن العربي الإشبيلي (توفي٥٤٣هـ/ ١١٤٩م) لموضوع "التفكُّر" حين يقول: "مجال الفكر ومحاله أفعال الله، وهي منقسمة إلى قسمين: عامة، كالسماوات والأرض وما اشتملت عليه من صنوف الآيات وعجائب المخلوقات. وخاصة، وهي ذات المتفكر وأفعاله. فأما أفعال الله العامة فإذا تفكّر الناظر فيها فإنها تفيده معرفةً بقدر كل فكرة، وإيماناً بإزاء كل عبرة، وتوحيداً عند كلِّ نظرة، وذلك هو المطلوب الأكبر، والمقصود الأظهر"[(٢)] فابنُ العربي هنا يقيد بكل وضوح التفكُّر بتبعيته اللاهوتية، رغم أن شيخه الغزالي كان قد أبدع في تصوير الطاقة التوليدية التي يمكن لـ"التفكُّر" أن يُحدثها في حركة الشهود الحضاري التي تنبعث لها الأمم، "فكما يضرب الحجر على الحديد فيخرج منه نار يستضيء بها الموضع فتصير العين مبصرةً بعد أن لم تكن مبصرةً، وتنتهض الأعضاء للعمل فكذلك زناد نور المعرفة هو الفكر."[(٣)] بيد أن مركزية التزهد المنسحب من الفاعلية الحياتية طغت على خطاب الغزالي، فسرعان ما عاد فقيَّد ما سمّاه "مجاري الفكر" بما يقيد حقيقة "التفكُّر"، فقال: "مجاري الفكر غير محصورة وثمراته غير متناهية. نعم نحن نجتهد في ضبط مجاريه

---

(١) (المحرر): علاقة العقل بالنفس والروح والقلب، وموضع التفكير فيها، موضوع اختلفت فيه أقوال العلماء المسلمين، ما بين الفلاسفة والمتكلمين والفقهاء والمتصوفة. يقول عبد العزيز بن باز جواباً على سؤال في الموضوع: "العقل والنفس شيء واحد؛ لأن العقل إنما يفكر وينظر ويتأمل بواسطة النفس: الروح، فإذا ذهبت الروح بطل كل شيء، فإذا كانت الروح فيه فكر بها بنفسه بما هو بروحه، يفكر بما أعطاه الله من العقل والتمييز في الصالح والضار، في الطيب والخبيث، هكذا فهو يفكر بما أعطاه الله من العقل بواسطة الروح التي هي نفسه وحياته، فما زالت الروح موجودة أمكنه التفكير والنظر والإعداد لما يريد والعزم على ما يريد، فإذا ذهبت الروح بطل التفكير. انظر الرابط:
https://www.youtube.com/watch?v=A70wnxX3ZS0

وعند ابن تيمية تفاصيل مفيدة في الموضوع ضمَّنها رسالة بعنوان: رسالة في العقل والروح انظر:
ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم (٧٢٨هـ). **رسالة في العقل والروح**، تحقيق طارق السعود، دمشق: دار الهجرة للنشر والتوزيع، ١٤٠٨ هـ (١٩٨٨).

(٢) ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله بن محمد المعافري الإشبيلي (توفي٥٤٣هـ). **سراج المريدين في سبيل الدين**، دار الحديث الكتانية، ٢٠١٧م، ج٢، ص٤٦٢-٤٦٣، وانظر كذلك: ج٢، ص٤٧٠- ٤٧٢.

(٣) الغزالي، **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج٤، ص٤٢٧.

بالإضافة إلى مهمات العلوم الدينية، وبالإضافة إلى الأحوال التي هي مقامات السالكين، ويكون ذلك ضبطاً جُمْليّاً."[1] ونحوه قول السمرقندي (توفي٣٧٣هـ/ ٩٨٣م): "إذا أراد الإنسان أن ينال فضل التفكُّر، فليتفكر في خمسة أشياء: أولها: في الآيات والعلامات، والثاني: في الآلاء والنعماء، والثالث: في ثوابه، والرابع: في عقله، والخامس: في إحسانه إليه وجفائه له ... ولا يتفكر فيما سوى ذلك، فإن التفكُّر فيما سوى ذلك وسوسة."[2] ولهذا اقترن التفكُّر بالعزلة في "الحكم العطائية": "ما نفع القلب مثل عزلة، يدخل بها ميدان فكرة."[3] وغابت الفكرة التي تعترك وتعتمل في واقع العالم، وتشتبك ضد قوى الشر لترجيح مباني الخير. وذلك ما حدا بالطاهر بن عاشور أن يعد هذا الانكفاء الصوفي عن العلوم الفاعلة -ومنها العلوم التفكُّرية- سبباً رئيساً من أسباب التراجع، فقال: "انصباغ سائر المسلمين بالطرائق الصوفية بحيث قلَّ أن تجد مسلماً غير منتسب لطريقة منها، وذلك بثّ في نفوسهم الرضا بالموجود، وألهى الناس بها، وأصبحت غاية العلم؛ لأنهم احتقروا سائر العلوم إلا علوم المعرفة بالله -الذي هو التصوف عندهم- وعوّد النفوس على قبول ما لا يفهم والاقتناع به، لأن في كتب التصوف رموزاً ومغلقات ودعاوي لا دليل عليها، تعلم الناس سماع ما لا يفهم والاقتناع بكل ما يسمع، وأنَّ مِن علو العلم أن لا يفهمه الإنسان، وأن ذلك من قصور في العقول لا في العلوم، وصارت هاته أخلاقاً ثابتة في المسلمين، لا تنمحي منهم إلا بعد طول السنين ودوام نصح المرشدين."[4]

والمقصود الأساسي في هذا المبحث تذكير القارئ بأن "التربية الفكرية" في تراثنا العربي الإسلامي تأسست أول ما تأسست ضمن قيمتين كليتين:

الأولى: التربية الفكرية بما هي قيمة أخلاقية تعقُّلية موصلة للسعادة.

الثانية: التربية الفكرية بما هي مطلب إلهي عرفاني.

(١) المرجع السابق، ج٤، ص٤٢٧.

(٢) السمرقندي، أبو الليث نصر بن محمد (توفي٣٧٣هـ). **تنبيه الغافلين بأحاديث سيد الأنبياء والمرسلين**، دمشق: دار ابن كثير، ط٣، ٢٠٠٠م، ص٥٧٠-٥٧٢.

(٣) الشرنوبي، عبد المجيد. **شرح الحكم العطائية**، دمشق: دار ابن كثير، ط٢، ١٩٨٩م، ص٢٥.

(٤) ابن عاشور، **أليس الصبح بقريب**، مرجع سابق، ص١٥٧.

وهذا يعني أن النظرة الفلسفية العميقة لها لا تعترف بها ضمن دائرة "الترف" العقلي أو "النافلة" الحضارية، بل ضمن دائرة "الواجب الإنساني" الذي به يفترق الإنسان عن سائر المخلوقات. وضمن هذا الإطار كان ينبغي – على الأقل– أن يقع تناول التربية الفكرية في المنظومة التراثية.[1]

ليس ذلك فحسب، بل قرر الفلاسفة –ومنهم مسكويه (توفي٤٢١هـ/ ١٠٣٠م)– انحصار السعادة في طريق التربية الفكرية، وأنه "ليست تحصل هذه المراتب التي يترقّى فيها صاحب السعادة التامة إلا بعد أن يعلم أجزاء الحكمة كلها علماً صحيحاً، ويستوفيها أولاً أولاً... ومَن ظنَّ مِنَ الناس أنه يصل إليها بغير تلك الطريقة، وعلى غير ذلك المنهج، فقد ظنَّ باطلاً، وبعُدَ عن الحق بُعداً كثيراً. وليتذكر في هذا الموضع الخطأ العظيم الذي وقع فيه قومٌ ظنوا أنهم يدركون الفضيلة بتعطيل القوة العاملة وإهمالها، وبترك النظر الخاص بالعقل."[2] ومن شدة تبجيله للتربية الفكرية كان مسكويه يطالب التلميذ بإحلال المعلم "الحكيم" منزلةً رفيعةً في قلبه؛ "لأنه والدٌ روحانيٌّ، وربٌّ بشريٌّ، وإحسانه إحسانٌ إلهيٌّ، وذلك أنه يربيه بالفضيلة التامة، ويَغذّوه بالحكمة البالغة، ويسوقه إلى الحياة الأبدية في النعيم السرمدي، وهو السبب في كلِّ وجودنا العقلي، وهو المربي لنفوسنا الروحانية."[3] وذلك –في نظر الباحث– أجلى ما يمكن أن تبلغه التربية الفكرية من مقام جليل ومرتقى سام في التراث الإنساني.

---

(١) وقد توسع كل من الدكتور مالك بدري، والدكتور فتحي ملكاوي في تناول البناء الفكري من الأبعاد الأخلاقية والنفسية والحضارية في كتابيهما:

– بدري، مالك. **التفكر: من المشاهدة إلى الشهود «دراسة نفسية إسلامية»**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٤، ١٩٩٥م.

– ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، هيرندن، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٨م.

(٢) ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب (توفي٤٢١هـ). **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**، مكتبة الثقافة الدينية، ط١، ص١٠٢.

(٣) المرجع السابق، ص١٦١.

المبحث الثاني

التربية الفكرية قيمة أساسية في منظومة التعليم

منظومة التعليم العربية الإسلامية الأولى -في وجهها الحِكْمِي العقلاني- تميزت بأنها منظومةٌ "منفتحةٌ" على خيارات حضارية وثقافية عديدة، الفارسية والسريانية واليونانية والهندية والصينية وغيرها، حضرت بعتادها الفكري والفلسفي، وتمثَّلت بالكتب والعلماء والمفكرين، الذين أغنوا العلوم الإسلامية بالبديع الجديد على الثقافة العربية القديمة. حتى إن ابنَ عاشور كان يرى "أنه ما نشأت فكرةُ وضع المدارس لدراسة العلوم في الإسلام إلا مِن أثر امتزاج التمدُّن في عصر الدولة العباسية بين مدنية الإسلام، ومدنية اليونان؛ لأنهم لم يغفلوا حين ترجمتهم كتب اليونان عن ذكر مدرسة أفلاطون"[1] فلأجل ذلك صار بإمكاننا أن نقرأ بوضوح معالمَ تربويةٍ فكريةٍ داخل منظومة التعليم الأولى في الحضارة العربية الإسلامية، تبدأ بتنبيه وعي المتعلم تجاه رأس ماله المتمثل باستقلاله الفكري، وضرورة انفتاحه على كل أفق يمكنه أن يمد أفكاره بالبديع والطريف، وتمر عبر مجموعة من المنهجيات الفكرية الأساسية لكلِّ متعلّم ينشد الكمال الإنساني مِن تعلّمه، ولا تنتهي بتلك التأملات الفلسفية العميقة لتعزيز التربوية الفكرية.

يمكننا أن نبدأ بحكيم العرب الكندي (توفي٢٥٦هـ/ ٨٧٣م) الذي كان حريصاً على تربية قرائه فكرياً ليساعدهم على تجاوز المشكلات التي كانت تثار تجاه "الفكر" و"العقل"، وخاصة من أولئك المتحفظين تجاه الانفتاح على الحكمة، إذ "ينبغي لنا أن لا نستحي من استحسان الحق، واقتناء الحق مِن أين أتى، وإن أتى من الأجناس القاصية عنا، والأمم المباينة لنا، فإنه لا شيء أَولى بطالب الحق من الحق، وليس ينبغي بخسُ الحق، ولا تصغيرٌ بقائله، ولا بالآتي به، ولا أحد بخس بالحق، بل كل يشرفه الحق."[2] ولهذا لم يجد غضاضةً في الانفتاح

(١) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**، مرجع سابق، ص٥٠.

(٢) الكندي، يعقوب بن إسحاق بن الصباح (توفي نحو٢٦٠هـ). **رسائل الكندي الفلسفية**، تحقيق وإخراج: محمد عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ١٩٥٠م، ج١، ص١٠٣.

المبكّر ذلك الوقت على التراث الأرسطي مثلاً، والوقوف على ما فيه مما يناسب الحضارة المتدينة، فكان يقول: "سألتَ أن أنبئك بكتب أرسطاطاليس اليوناني الذي تفلسف فيها، على عدتها ومراتبها التي لا غنى لمن أراد نيل الفلسفة عنها ... ولعمري إنَّ فيما سألت من ذلك لعظيماً من المعينات على درك الفلسفة، لما في تبيين ذلك من الزيادة في تعشيق الفلسفة لذوي الأنفس النيرة المعتدلة، الشائمة مخايل مساقط الحق، وانتجاع المُحيي من الفعل؛ لما في كشف ذلك من وضوح السبيل إلى نهاية الشرف العقلي الأثير عند مثل هذه الأنفس."(١)

والفلسفة الكامنة وراء هذا الانفتاح هي فلسفة الحكيم الذي يؤسس "مفهوم الحقيقة" بما هو مفهوم حواريٌّ تواصليٌّ بين الأمم والشعوب، وبين العقول المعنية بالبناء الإنساني كله، إذ "لم ينل الحق –بما يستأهل الحق– أحدٌ من الناس بِجُهدٍ طَلَبه، ولا أحاط به جميعهم، بل كلُّ واحدٍ منهم: إما لم ينل منه شيئاً، وإما نال منه شيئاً يسيراً، بالإضافة إلى ما يستأهل الحق، فإذا جُمع يَسيرُ ما نال كلُّ واحدٍ مِن النائلين الحق منهم، اجتمع من ذلك شيء له قدرٌ جليل. فينبغي أن يعظم شكرنا للآتين بيسير الحق، فضلاً عمّن أتى بكثير من الحق، إذ أشركونا في ثمار فكرهم، وسهّلوا لنا المطالب الحقيَّة الخفية، بما أفادونا من المقدمات المسهّلة لنا سبل الحق، فإنهم –لو لم يكونوا– لم يجتمع لنا مع شدة البحث في مُددنا كلها، هذه الأوائل الحقية التي بها تخرّجنا إلى الأواخر من مطلوباتنا الخفية، فإن ذلك إنما اجتمع في الأعصار السالفة المتقادمة عصراً بعد عصر إلى زماننا هذا، مع شدة البحث ولزوم الدأب وإيثار التعب في ذلك. وغير ممكن أن يجتمع في زمن المرء الواحد –وإن اتّسعت مدته، واشتد بحثه، ولَطف نظره، وآثر الدأب– ما اجتمع بمثل ذلك من شدة البحث، وإلطاف النظر وإيثار الدأب في أضعاف ذلك من الزمان الأضعاف الكثيرة."(٢)

وقد لاحظ ابن عاشور مظهراً مهماً من مظاهر هذا الانفتاح الإنساني في بعض العصور الأولى، وهو المذاهب الكثيرة المبتكرة، والآراء العديدة التي تولّدت في تلك العصور،

---

(١) المرجع السابق، ج١، ص٣٦٣.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص١٠٢.

وكانت تُنقل بأمانة وموضوعية، الأمر الذي تحول في عصور سيطرة "التقليد" إلى تهمة من تهم الإلحاد وقلة الدين،[١] وصارت المذاهب تطوى ولا تروى، والآراء تتضاءل، والاجتهادات تُعدم.

وكذلك كان جلياً عند ابن خلدون علو مرتبة كلّ ما يسهم في التربية الفكرية من العلوم، التي هي أعلى وأرقى علوم العمران، فخصص مقدمة الباب السادس "في الفكر الإنسانيّ" الذي تميّز به البشر عن الحيوانات، "وإنّما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه والتعاون عليه بأبناء جنسه والاجتماع المهيئ لذلك التعاون، وقبول ما جاءت به الأنبياء عن الله تعالى، والعمل به واتباع صلاح أخراه، فهو مفكر في ذلك كله دائماً لا يفتر عن الفكر فيه طرفة عين."[٢]

وأكد أنّ "الفكر" أساس جميع العلوم، ولهذا فهو الأجدر والأخلق بالعناية والرعاية "عن هذا الفكر تنشأ العلوم وما قدمناه من الصنائع. ثمّ لأجل هذا الفكر وما جُبل عليه الإنسان، بل الحيوان، من تحصيل ما تستدعيه الطّباع فيكون الفكر راغباً في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات."[٣] ولم تكن هذه الملكة الفكرية الخلدونية مجرد عملية تربوية

(١) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**، مرجع سابق، ص١٤٥-١٤٦: "كانت تآليف الأولين مفعمةً بالأنظار المبتكرة والمنازع الاجتهادية في كل العلوم، ومن آثار ذلك التي لا تزال شاهداً على مقدار إطلاق العنان للتآليف في شباب الإسلام ما نرى في الكتب من حكاية الأقوال، حتى إنك لتجد أقوالاً ما كان ينبغي أن يتسامح بعدها بين الأقوال لشدة ضعفها، ولكن احترام الأفكار هو الذي بعث المؤلفين على إثباتها وإحالتها على نقد المطالعين، حتى انقلب ذلك بالناس إلى اعتقاد أنّ كل قول مسطور فهو صحيح لا ينبغي الطعن فيه، ولا يتحرج من الأخذ به. ثم حدثت أسبابٌ كثيرة، بعضها من جراء القاصرين على الاتسام بميسم العلماء المحققين، وبعضها من حسد الأكفاء وقصد إطفاء مواهب المعاصرين، وبعضها من تعصبات أتباع العلماء ومريديهم، كانت هذه الأسباب داعية لكل ذي سلطان أو اتصال بقوة أو إيواء إلى ركن شديد إلى أن يوقفوا الناس عند ما بلغ إليه العلماء المتقدمون، فحجروا النظر وخوّفوهم عواقب القول بالرأي، وألقوا في نفوس الحكام والملوك أن الخروج عن ذلك قيد شبر هو كالإلحاد في الدين، وكفران لفضيلة العلماء الماضين، إلى كلمات لفقوها وأحاديث وضعوها ورهبانية في تقديس المتقدمين ابتدعوها".

(٢) ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص ٩٢٤.

(٣) المرجع السابق، ج٣، ص ٩٢٥.

تعليمية، بل كانت بناءً حضارياً حقيقياً، كان يرىٰ أن العقول من أعدل الأشياء قسمةً بين الناس من حيث الأصل والحقيقة، وإنما مِلاك التفاوت بين الأمم -وفي المثال الذي أورده بين أهل المشرق وأهل المغرب- إنما هو "ما يحصل في النفس من آثار الحضارة من العقل المزيد."[1]

هي فلسفة خلدونية تعليميةٌ متميزة، قد لا تستبين إلا بمقارنتها بغيرها، فالفكر عند الغزالي مثلاً هو "إحضار معرفتين في القلب ليستثمر منهما معرفة ثالثة،"[2] لكن حاصل فلسفة ابن خلدون في المعرفة أو "الفكر" هو أن المعرفتين السابقتين لا تُنتجان معرفةً ثالثة فحسب، بل تُنتجان معها أيضاً "استعداداً" أو "تهيُّؤاً" جديداً لتلقّي معارف أوسع، فيصبح الإنسان بعد هذا الاستعداد الجديد أقدرَ علىٰ المعرفة والتقدم الفكري والحضاري منه قبلها، وهكذا كلما أثمر فكراً جديداً خلق معه استعدادات جديدة، إلىٰ أن يغدو إنساناً متمكناً ذا ملكةٍ راسخةٍ لا حدود لما يمكن أن ينتجه من إبداع حضاري. وهذه الاستعدادات المتراكمة هي الفارق عند ابن خلدون بين الدول المتحضرة والمتقدمة -كأهل المشرق في زمنه وخاصة مصر-، وبين الأمصار البدائية كأهل المغرب بحسب مثاله، وليس الفارق بينهم في حقيقة الإنسانية التي هي حقيقة واحدة،[3] كما كان يدّعي البعض.

وأقتبس من كلام ابن خلدون ما يشرح فلسفته: "ولا شكّ أنَّ كلَّ صناعةٍ مرتّبة يرجع منها إلىٰ النّفس أثرٌ يكسبها عقلاً جديداً تستعدّ به لقبول صناعة أخرىٰ، ويتهيّأ بها العقل بسرعة الإدراك للمعارف. ولقد بلغنا في تعليم الصّنائع عن أهل مصر غايات لا تدرك، مثل أنّهم يعلّمون الحمر الإنسيّة والحيوانات العجم من الماشي والطّائر مفردات من الكلام والأفعال يستغرب ندورها، ويعجز أهل المغرب عن فهمها فضلاً عن تعليمها. وحسن الملكات في التّعليم والصّنائع وسائر الأحوال العاديّة يزيد الإنسان ذكاء في عقله، وإضاءة في

(١) المرجع السابق، ج٣، ص ٩٢٨.

(٢) الغزالي. **إحياء علوم الدين**، مرجع سابق، ج٤، ص٤٢٥.

(٣) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص٩٢٨.

فكره، بكثرة الملكات الحاصلة للنّفس. إذ قدّمنا أنَّ النّفس إنّما تنشأ بالإدراكات، وما يرجع إليها من الملكات، فيزدادون بذلك كَيْساً لما يرجع إلىٰ النّفس من الآثار العلميّة، فيظنّه العاميّ تفاوتاً في الحقيقة الإنسانيّة، وليس كذلك."(١)

من هنا تبرز بوضوح أهمية "التربية الفكرية" عند ابن خلدون، إذ هي ملاك التحضر والتقدم، ولذلك أثنىٰ علىٰ من عني بالعلوم الفكرية والحكمية من الأمم السابقة، وجعلها جواباً علىٰ "سؤال النهضة" الأول، فقال: "أكثر من عني بها في الأجيال الذين عرفنا أخبارهم الأمّتان العظيمتان في الدّولة قبل الإسلام، هما: فارس والرّوم، فكانت أسواقُ العلوم نافقةً لديهم علىٰ ما بلغنا، لما كان العمران موفوراً فيهم، والدّولة والسّلطان قبل الإسلام وعصره لهم، فكان لهذه العلوم بحور زاخرة في آفاقهم وأمصارهم."(٢) ليس ذلك فحسب، بل أناط ما بلغته أمة العرب والمسلمين من مدنية بهذه العلوم الفكرية حين "تشوّقوا إلىٰ الاطّلاع علىٰ هذه العلوم الحكميّة بما سمعوا من الأساقفة والأقسّة (جمع قسيس) المعاهدين بعض ذِكرٍ منها، وبما تسمو إليه أفكار الإنسان فيها."(٣) أي أن الحضارة كلما "استحكمت" فقد راجت معها التربية الفكرية، أو العلوم العقلية والحكمية، وإذا تراجعت صارت محاربةً وملاحقةً، وهذا ما يبرزه قوله: "ثمّ إنَّ المغرب والأندلس لمّا ركدت ريح العمران بهما، وتناقصت العلوم بتناقصه اضمحلّ ذلك منهما إلّا قليلاً من رسومه تجدها في تفاريق من النّاس، وتحت رقبة من علماء السّنّة.(٤) ويبلغنا عن أهل المشرق أنّ بضائع هذه العلوم لم تزل عندهم موفورةً،

(١) المرجع السابق، ج٣، ص٩٢٨-٩٢٩، واستعمل ابن خلدون فلسفته هذه في تعريفه للإيمان أيضاً، وبيان الفارق الدقيق بينه وبين المعرفة المجردة، فيقول مثلاً في ج٣، ص ٩٦٩: "وليس الاتّصاف بحاصل عن مجرّد العلم حتّىٰ يقع العمل ويتكرّر مراراً غير منحصرة، فترسخ الملكة، ويحصل الاتّصاف والتّحقيق. ويجيء العلم الثّاني النّافع في الآخرة. فإنّ العلم الأوّل المجرّد عن الاتّصاف قليل الجدوىٰ والنّفع، وهذا علم أكثر النّظّار. والمطلوب إنّما هو العلم الحالي النّاشئ عن العادة. واعلم أنَّ الكمال عند الشّارع في كلّ ما كلف به إنّما هو في هذا، فما طلب اعتقاده، فالكمال فيه في العلم الثّاني الحاصل عن الاتّصاف."

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص١٠٠٧.

(٣) المرجع السابق، ج٣، ص١٠١٠.

(٤) أي رقابة ومحاربة للخصومة بين علماء السنة والحكماء.

وخصوصاً في عراق العجم وما بعده فيما وراء النّهر، وأنّهم على نهج من العلوم العقليّة لتوفّر عمرانهم واستحكام الحضارة فيهم."[1]

وهو ذات المدرك الإصلاحي الذي نبّه عليه الطاهر ابن عاشور، حين عدَّ ذيوعَ منهج "النقد" في العصور الأولى سمةً من سمات الفعل الحضاري التعليمي الذي يؤدي إلى "إيصال العقول إلى درجة الابتكار"، في مقابل ذيوع منهج "النقل" فيما سمّاه "عصور الانحطاط."[2] وقد شاركه بهذا الوصف وبأوصاف "الجمود" و"القهقرى" و"الهرم" و"الفكر المغلق" و"التخدر" و"الآصار" ونحوها، كثيرون من المصنفين في تاريخ التشريع الإسلامي، الحجوي الفاسي (توفي١٩٥٦م)[3] ومحمد الخضري بك (توفي١٩٢٧م)[4]

(١) ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص ١٠١١.

(٢) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**، مرجع سابق، ص١٠٩.

(٣) الحجوي، محمد بن الحسن. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٥م، ج٢، ص٧ يقول: "تطور الفقه في طور الكهولة من مبدأ المائة الثالثة إلى منتهى الرابعة، إذ وقف في قوته، ولم يزد قوة، **ومال إلى القهقرى**، ولكن لم يسرع إليه الهرم، ولا وصل إلى طور الانحلال، بل حفظ قوته الأصلية زمن قرنين بسبب ما ظهر فيه من الحفاظ، والمجتهدين الكبار، والتآليف العظام."

ثم يقول في ج٢، ص١٨٩: "القسم الرابع: في الطور الرابع للفقه، **وهو طور الشيخوخة والهرم المقرب من العدم:** هذا الطور مبدؤه من أول القرن الخامس إلى وقتنا هذا الذي هو القرن الرابع عشر، وذلك أنه وصل إلى منتهى قوته في القرون الأربعة السابقة، وتم نضجه، فزاد بعد حتى **احترق، وذهبت عينه، ولم يبق إلا مرقه في القرن الخامس وما بعده إلى أن صار الآن أثراً بعد عين.**"

وفي كتاب آخر مهم للحجوي، **تجديد الفقه**، القاهرة: دار الكتاب المصري، ط١، ٢٠١٤م، ص٨، يقول: "اشتغلوا بفتح ما أغلقه ابن الحاجب، ثم خليل وابن عرفة، وأهل القرون الوسطى من المذاهب الفقهية، **إذ هؤلاء السادة قضوا على الفقه أو على من اشتغل بتواليفهم وترك كتب الأقدمين من الفقهاء** بشغل أفكارهم بحل الرموز التي عقدوها، **فجنّت الأفكار، وتخدّرت الأنظار** بسبب الاختصار، فترك الناس النظر في الكتاب والسنة والأصول، وأقبلوا على حل تلك الرموز التي لا غاية لها ولا نهاية، **فضاعت أيام الفقهاء** في الشروح ثم في التحشيات والمباحث اللفظية، وتحمل الفقهاء آصاراً وأثقالاً بسبب إعراضهم عن كتب المتقدمين، وإقبالهم على كتب هؤلاء، **وأحاطت بعقولنا قيود فوق قيود، وآصار فوق آصار**". وقد نقل **عبد الله بن بيّه** هذا التقسيم "الحجوي" وأيده في كتابه أمالي الدلالات ومجالي الاختلافات، المكتبة المكية ودار ابن حزم، ص٢٨٣-٢٨٤.

(٤) الخضري بك، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**، القاهرة: دار الفكر، ط٨، ١٩٩٨م، ص٢٧٨: "روح التقليد سَرت سرياناً عاماً ... ولا يستجيز الواحد لنفسه أن يقول في مسألة من المسائل قولاً يخالف ما أفتى به إمامه، كأن الحق كله نزل على لسان إمامه وقلبه". وانظر ص٣١٣ فما بعده أيضاً فهو مهم.

وعبدالوهاب خلاف (توفي١٩٥٦م)[١] ومحمد أبو زهرة (توفي١٩٧٤م)[٢] ومصطفى الزرقا (توفي١٩٩٩م)[٣] ومحمد بن الحسن وغيرهم.

فالمنظومة التعليمية التي تستند إلى فلسفة عميقة تجاه "التربوية الفكرية" على أساس ثقافي عالمي لا بد وأن تكون منظومةً منتِجةً بانيةً، تتجلّى فيها التربوية الفكرية في مكان المركز والقلب منها، وتنعكس تلك التجليات على مجموعة من المنهجيات التعليمية الأساسية، نجملها في الفقرات الآتية:

أولاً: وصاية طالب العلم بمركزية "التفكُّر"، وقد سبق إخوان الصفا في هذا المضمار، وقالوا: "إن طالب العلم يحتاج إلى سبع خصال: أولها السؤال والصمت، ثم الاستماع، ثم التفكُّر...الخ،"[٤] والتفكُّر عندهم ليس جهداً إضافياً من الإنسان، بل مرتبط بمفهومهم للعلم نفسه؛ لأن "التعليم ليس شيئاً سوى إخراج ما في القوة إلى الفعل، والتعلّم هو الخروج من القوة إليه، وأن كل شيء بالقوة لا يخرج إلى الفعل إلا لشيء هو بالفعل يخرجه إليه،"[٥] وهذا الفعل المخرج من القوة لا بد أن ينتمي إلى مقولة "الفعل"، أي البذل والجهد والتعنِّي، أي هو "التفكُّر". وابن خلدون يعتمد على رسائل إخوان الصفا في صميم ما يطرحه ويقدمه.

وكذلك أيضاً كان من حرص ابن سينا (توفي٤٢٧هـ/ ١٠٣٧م) في خطته التربوية الفكرية التي سطرها في كتاب "السياسة"، أنه نبّه مؤدب التلاميذ على ضرورة حُسن اختيار

---

(١) خلّاف، عبد الوهاب. **خلاصة تاريخ التشريع الإسلامي**، الكويت: دار القلم، ص٩٥-٩٦.

(٢) أبو زهرة، محمد. **الملكية ونظرية العقد**، ص٤٥-٤٦، وعدها روحاً مسيطرة من "منتصف القرن الرابع إلى الآن."

(٣) الزرقا، مصطفى. **المدخل الفقهي العام**، ج١، ص٢١١، حيث يقول: "في هذا الدور [يعني من منتصف القرن السابع إلى ظهور مجلة الأحكام العدلية، ١٢٨٦هـ] أخذ الفقه **بالانحطاط**، فقد بدأ في أوائله بالركود، وانتهى في أواخره إلى **الجمود** ... **ساد الفكر التقليدي المغلق** ... **الحفظ الجاف، والاكتفاء بتقبل كل ما في الكتب المذهبية دون مناقشة** ... وفي أواخر هذا الدور حلّ الفكر العامي محل الفكر العلمي لدى كثير من متأخري رجال المذاهب الفقهية."

(٤) إخوان الصفا. **رسائل إخوان الصفا**، قُم: مكتب الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤٠٥هـ، ج١، ص٣٤٧.

(٥) المرجع السابق، ج١، ص٣٩٩.

الصنعة الفكرية التي تناسب شاكلة المتعلم، فتصيب لديه نجاحاً وإبداعاً، فواحد "يختار علم الحساب، وآخر يختار علم الهندسة، وآخر يختار علم الطب ... فلذلك ينبغي لمدبِّر الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه فيختار له الصناعات بحسب ذلك."[١]

ثانياً: بلغ الأمر في تربوية ابن خلدون مثلاً أنه ينشد التربية الفكرية التي لا تثمر المعرفة فحسب، بل تثمر "مَلَكة" المعرفة، إذ الملَكة عنده "غير الفهم والوعي،"[٢] المعرفة هي تلك المسألة الواحدة تلو الواحدة التي تنكشف لعارفها، ولكن الملكة هي السجية التي يحصلها نتيجة المران المستمر على توليد الإدراك، كما يقول: "ثمّ إنَّ فكره ونظره يتوجّه إلى واحد واحد من الحقائق، وينظر ما يعرض له لذاته واحداً بعد آخر، ويتمرّن على ذلك حتّى يصير إلحاق العوارض بتلك الحقيقة مَلَكةً له، فيكون حينئذ علمه بما يعرض لتلك الحقيقة علماً مخصوصاً."[٣]

ثالثاً: كان ابن خلدون يرى أنَّ "الملكة" لا تُبنى إلا من خلال "الإسناد"؛ أي التلقّي عن الجماعة العلمية أو الجماعة الصناعية التي تحوز تلك الملكة، وهذا لا يعني بالضرورة "التقليد"، وإنما يعني إضافة "الدربة" و"الحذق" إلى المعرفة الجامدة،[٤] وهذا التوصيف الدقيق أدعَى لخلق "تربوية فكرية" حقيقية، لأنه يؤمن بأنه صناعة تتحمل مسؤوليتها الأجيال السابقة لنقلها للأجيال اللاحقة: "تتشوّف نفوس أهل الجيل النّاشئ إلى تحصيل ذلك، فيفزعون إلى أهل معرفته، ويجيء التّعليم من هذا. فقد تبيّن بذلك أنّ العلم والتّعليم طبيعيٌّ في البشر."[٥]

---

(١) ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبدالله الفيلسوف (توفي ٤٢٨ هـ). **السياسة**، تحقيق علي إسبر، سوريا: بدايات للنشر، ط١، ٢٠٠٧م، ص٨٧.

(٢) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج١، ص٥٤٣.

(٣) المرجع السابق، ج٣، ص ٩٢٥.

(٤) المرجع السابق، الصفحة نفسها، يقول ابن خلدون: "ولهذا كان السند في التّعليم في كلّ علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلّمين فيها معتبرا عند كلّ أهل أفق وجيل." ج٣، ص ٩٢٥

(٥) المرجع السابق، ج٣، ص ٩٢٥.

رابعاً: التربية الفكرية بالمحاورة والمداولة هي المنهج الأساسي لتنمية الملكة المطلوبة، وهي الطريقة التي اشتهر بها سقراط في فلاسفة اليونان، وأبو حنيفة في المشرِّعين الإسلاميين،[1] وقد نبّه عليها ابن خلدون ووصفها أنها "أيسُر طرق هذه الملكة، فتق اللّسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلميّة، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها."[2]

وما نراه أجلى وأوضح في هذه الفقرة من تجلِّيات التربويات الفكرية هو عوالم "المناظرات" التي اشتهرت بها الصالونات الفكرية العربية، فهي بالتأكيد تمثّل نمطاً من أنماط التربوية الفكرية؛ لأنَّ المناظرة أول ما تُعنَى باستعلاء "النظر" على "النظر"، وهذا الاستعلاء لن يكون إلا بسلوك مناهج التفكير المنطقية التي يستسلم العقل لبرهانها.

وكلما كانت سوق المناظرة قائمةً رافقتها أسواق الأفكار ومباحثات العقول وحواريات الثقافات. يمكننا أن نطلع على نماذج منها في كتاب "الإمتاع والمؤانسة" لأبي حيان التوحيدي، من أشهرها المناظرة في المفاضلة بين الحساب والبلاغة، وأخرى في العلاقة بين النحو والمنطق

(١) المكي، الموفق بن أحمد بن محمد (توفي٥٦٨هـ). **مناقب الإمام الأعظم أبي حنيفة**، حيدرآباد الدكن، مجلس دائرة المعارف النظامية، ط١، ١٣٢١هـ، ج٢، ص١٣٣، يقول: "وضع أبو حنيفة مذهبه شورى بينهم، لم يستبد فيه بنفسه دونهم، اجتهاداً منه في الدين، ومبالغة في النصيحة لله ورسوله والمؤمنين، فكان يلقي مسألة مسألة، يقلبهم، ويسمع ما عندهم، ويقول ما عنده، **ويناظرهم شهراً أو أكثر من ذلك، حتى يستقر أحد الأقوال فيها**، ثم يثبتها القاضي أبو يوسف في الأصول، حتى أثبت الأصول كلها، فإذا كان كذلك كان المذهب الذي وضع شورى بين هؤلاء الأئمة أولى وأصوب، وإلى الحق أقرب، والقلوب إليه أسكن وبه أطيب، من مذهب من انفرد فوضع مذهبه بنفسه، ويرجع فيه إلى رأيه." وانظر أخباراً خاصة عن أبي حنيفة في هذا الموضوع عند:

- ابن أبي العوام، عبد الله بن محمد(توفي٣٣٥هـ). **فضائل أبي حنيفة**، مكة المكرمة: المكتبة الإمدادية، ط١، ٢٠١٠م، ص١١١-١١٢.
- والصيمري، الحسين بن علي (توفي٤٣٦هـ/ ١٠٤٥م). **أخبار أبي حنيفة وأصحابه**، بيروت: عالم الكتب، ط٢، ١٩٨٥م، ص١٥٦.
- الكوثري محمد زاهد (توفي١٣٧١هـ/ ١٩٥٢م). **فقه أهل العراق**، تحقيق عبدالفتاح أبو غدة، القاهرة: المكتبة الأزهرية، ٢٠٠٢م، ص٥٥.

(٢) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص ٩٢٧.

والمفاضلة بينهما، وثالثة مهمة جداً حول علاقة الشريعة بالفلسفة،[1] ورابعة في المفاضلة بين الشعر والنثر، والمناظرات التي تملأ صفحات الكتب تتنوع مواضيعها ما بين الأديان، بل وأصل الإيمان، والسياسة، والفلسفة، والكلام، والأدب، والشعر، والفقه، كانت تعقد في قصور الوزراء والخلفاء، وعند الوراقين، وفي الصالونات الخاصة كما عند التوحيدي، ازدهرت في الخلافة العباسية، وخاصة في عصور الرشيد والمأمون والواثق،[2] وأيضاً في الحواضر الأندلسية، وفي تراث ابن حزم (توفي٤٥٦هـ/ ١٠٦٣م) حظ وافر منها،[3] وكان لحركة الترجمة فيها تأثير بالغ، فقد استثارت العلومُ الوافدةُ التقليدَ العلمي العربي، وحرّكت فيه الراكد، وفتحت له نوافذ لم يكن على معرفة بها، فسرعان ما استُفزت الجماعة العلمية لعقد تلك المناظرات في سبيل تحرير العلوم وتقويمها ونقدها.

ومن هذه المناظرات جمْعُ الإمام الفخر الرازي (توفي٦٠٦هـ/ ١٢١٠م) ما جرى له منها في كتابه "المناظرات،"[4] وكذلك فعل أبو علي عمر السكوني (توفي٧١٧ هـ / ١٣١٧م) جمع عدداً كبيراً ومميزاً منها في كتابه "عيون المناظرات"[5]، في واحدة من أجلى مظاهر التربوية الفكرية، وفلسفتها التي يلخصها الخليفة المأمون في إحدى مناظراته مجيباً على من أشكل بكثرة الاختلاف بين الناس، قال: "لو شاء الله أن ينزل كتبه مفسرةً، ويجعل كلام أنبيائه ورسله لا يختلف في تأويله لفعل؛ ولكنّا لم نجد شيئاً من أمور الدين والدّنيا وقع إلينا على الكفاية إلا مع طول البحث والتّحصيل والنظر، ولو كان الأمر كذلك لسقطت البلوى والمحن، وذهب التفاضل والتباين، ولما عرف الحازم من العاجز، ولا الجاهل من

---

(١) بين أبي سليمان المنطقي، وأبي العباس الحريري.

(٢) انظر مثلاً: المسعودي، علي بن الحسين (توفي٣٤٦هـ/ ٩٥٧م). **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، بيروت: دار الأندلس، ١٩٩٦م، ج٣، ص٤٩٥: "وللواثق أخبار حسان مما كان في أيامه من الأحداث، وما كان يجرى من المباحثة في مجلسه الذي عقده للنظر بين الفقهاء والمتكلمين في أنواع العلوم من العقليات والسمعيات في جميع الفروع والأصول."

(٣) الغزوي، سمير خالد. **مناظرات ابن حزم دراسة تحليلية**، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد.

(٤) الرازي، فخر الدين. **المناظرات**، تحقيق عارف تامر، بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، ١٩٩٢م.

(٥) السكوني، أبو علي عمر. **عيون المناظرات**، تحقيق سعد غراب، تونس: منشورات الجامعة التونسية، ١٩٧٦م.

العالم، وليس على هذا بُنيت الدنيا،"[1] يعني أن بناء الدنيا على المثاقفة والمحاورة والمفاعلة بين الأفكار، وهي كلها أركان أساسية في التنشئة الفكرية. وهي المنهجية ذاتها التي كان ينشدها الزرنوجي (توفي تقريباً ٥٩٣هـ/ ١١٩٦م) في تربيته طالب العلم حين قال: "لا بد لطالب العلم من المذاكرة والمناظرة والمطارحة، فينبغي أن يكون بالإنصاف والتأني والتأمل. ويحترز عن الشغب والغضب، فإن المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنما تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنما يحصل بالتأمل والتأني والإنصاف، ولا يحصل ذلك بالغضب والشغب...وفائدة المطارحة والمناظرة أقوى من فائدة مجرد التكرار؛ لأن فيه تكراراً وزيادة. وقيل: مطارحةُ ساعة خيرٌ من تكرار شهر ... وينبغي لطالب العلم أن يكون متأملاً في جميع الأوقات في دقائق العلوم ويعتاد ذلك، فإنما يدرك الدقائق بالتأمل، ولهذا قيل: تأمل تُدرِك."[2]

خامساً: ولهذا كان ابن خلدون ينعى على طلبة العلم سلوكهم طريق الحفظ والاستظهار، وكسلهم عن إعمال الفكر بالأسلوب التوليدي، فقال: "تجد طالب العلم منهم - بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة - سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة. فلا يحصلون على طائل من ملكة التّصرّف في العلم والتّعليم. ثمّ بعد تحصيل مَن يرى منهم أنّه قد حصّل تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علّم، وما أتاهم القصور إلّا من قبل التّعليم وانقطاع سنده"[3]. فالتربية الفكرية الحقيقية لا تنسجم مع المنهج التحفيظي التلقيني الذي كان سائداً في العالم

(١) ابن عبد ربّه الأندلسي أحمد بن محمد (توفي٣٢٨هـ/ ٩٤٠م). **العقد الفريد**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٤هـ، ج٢، ص٢٢٤.

(٢) الزرنوجي، علي بن أبي بكر (توفي٥٩٣هـ). **تعليم المتعلم في طريق التعلم**، بيروت: دار ابن كثير، ط٣، ٢٠١٤م، تحقيق صلاح الخيمي، ص٩٠-٩١. وقد نقل هذا الكلام نصير الدين الطوسي محمد بن محمد، (ت٦٧٢هـ/ ١٢٧٤م)، في كتابه "**آداب المتعلمين**"، مجلة معهد المخطوطات العربية، المجلد الثالث، الجزء الثاني، نوفمبر، ١٩٥٧م، تحقيق يحيى الخشاب، ص٢٧٨، ولكن دون أن يعزوه إلى كاتبه الأول، وقد بدا لي أن الرسالة قد لا تصح نسبتها إلى الطوسي، فهي مجتزأة من كتاب الزرنوجي.

(٣) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص ٩٢٧.

الإسلامي لوقتٍ طويل، رغم توافر تنبيهات لطالب العلم من قبيل قول الزرنوجي: "ينبغي أن يجتهد في الفهم من الأستاذ بالتأمل والتفكُّر وكثرة التكرار، فإنه إذا قلَّ السبق، وكثر التكرار والتأمّل يدرك ويفهم. قيل: حفظُ حرفين خيرٌ من سماع وِقْرَيْن، وفهمُ حرفين خيرٌ من حفظ وِقْرَيْن. وإذا تهاون في الفهم ولم يجتهد مرة أو مرتين يعتاد ذلك فلا يفهم الكلام اليسير."(١) ومن قبله أيضاً نبَّه الجاحظ (توفي٢٥٥هـ/ ٨٦٨م) على الفارق بين الحفظ والاستظهار من جهة، والتفهّم والتفكُّر من جهة أخرى، وتحدث عن الجمع بينهما فقال: "قد أحسنَ من قال: مذاكرةُ الرّجال تلقيحٌ لألبابها. وكرهت الحكماء الرؤساء، أصحابُ الاستنباط والتفكير، جودةَ الحفظ، لمكان الاتّكال عليه، وإغفال العقل من التمييز، حتّى قالوا: الحفظ عذق الذّهن. ولأنّ مستعمل الحفظ لا يكون إلّا مقلّداً، والاستنباط هو الذي يُفضي بصاحبه إلى برد اليقين، وعزّ الثقة. والقضيّة الصحيحة والحكم المحمود: أنّه متى أدام الحفظ أضرّ ذلك بالاستنباط، ومتى أدام الاستنباط أضرَّ ذلك بالحفظ، وإن كان الحفظُ أشرفَ منزلةٍ منه. ومتى أهمل النظر لم تسرع إليه المعاني، ومتى أهمل الحفظ لم تعلق بقلبه، وقلَّ مكثها في صدره. وطبيعة الحفظ غير طبيعة الاستنباط."(٢)

ولكن ثمة حساسية خاصة بموضوع الحفظ والاستظهار تتعلق تاريخياً ببدء جميع المدارس في العالم الإسلامي بتحفيظ القرآن الكريم، ولذلك حاول ابن خلدون أن يقارب فكرته هنا بالكثير من الحذر، كي لا يُساء فهمه، ولا يواجه بالتشدد والرفض، واستعان على أطروحته بنقولات مهمة عن الفقيه المالكي ابن العربي الإشبيلي الذي "قدّم تعليم العربيّة والشّعر على سائر العلوم، كما هو مذهب أهل الأندلس...ثمّ ينتقل منه إلى الحساب فيتمرّن فيه حتّى يرى القوانين، ثمّ ينتقل إلى درس القرآن فإنّه يتيسّر عليك بهذه المقدّمة. ثمّ قال: ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصّبيّ بكتاب الله في أول أمره يقرأ ما لا يفهم، وينصب في أمر

---

(١) الزرنوجي، **تعليم المتعلم طريقة التعلم**، مرجع سابق، ص٨٨.

(٢) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (توفي ٢٥٥هـ). "**رسالة المتعلمين**" ضمن **رسائل الجاحظ**، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩١م، ج٣، ص٢٩-٣٠.

غيره أهمّ ما عليه منه." ثم علّق ابن خلدون عليه بقوله: "وهو لعمري مذهب حسن إلّا أنّ العوائد لا تساعد عليه، وهي أملك بالأحوال."[1]

سادساً: كان ابنُ خلدون يكافح طريقة المتون المختصرات التي تعقِّد المعنى، يفضِّل دائماً الكتب البسيطة الشارحة، المتفننة في تناولها الموضوع من زوايا نظر عديدة، فتعوِّد الطالب على التفكير وعلى العقل التحليلي والنقدي. فيقول: "ذهب كثير من المتأخّرين إلى اختصار الطّرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدوّنون منها برنامجاً مختصراً في كلِّ علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها باختصار في الألفاظ، وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ. وصار ذلك مخلّاً بالبلاغة، وعسراً على الفهم. وربّما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتّفسير والبيان فاختصروها تقريباً للحفظ كما فعله ابن الحاجب في الفقه، وابن مالك في العربيّة، والخونجي في المنطق وأمثالهم. وهو فساد في التّعليم، وفيه إخلال بالتّحصيل، وذلك لأنّ فيه تخليطاً على المبتدئ بإلقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم. ثمّ فيه مع ذلك شغل كبير على المتعلّم بتتبّع ألفاظ الاختصار العويصة للفهم بتزاحم المعاني عليها وصعوبة استخراج المسائل من بينها. لأنَّ ألفاظ المختصرات تجدها لأجل ذلك صعبةً عويصةً، فينقطع في فهمها حظ صالح عن الوقت. ثمّ بعد ذلك فالملكة الحاصلة من التّعليم في تلك المختصرات إذا تمّ على سداده ولم تعقبه آفة، فهي ملكةٌ قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة لكثرة ما يقع في تلك من التّكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التّامّة. وإذا اقتصر على

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ١١١٨، ويقول عن البداءة بتعليم الطلاب علم "الحساب": "ومِن أحسن التّعليم عندهم الابتداء بها لأنّها معارف متّضحة، وبراهين منتظمة، فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء، دَرِبٌ على الصواب. وقد يقال: مَن أخذ نفسه بتعليم الحساب أوّل أمره إنّه يغلب عليه الصّدق، لما في الحساب من صحّة المباني ومناقشة النّفس، فيصير ذلك خلُقاً، ويتعوّد الصّدق ويلازمه مذهباً"، **مقدمة ابن خلدون**، ج١، ص٦٣٥. وفي المقابل، قارن كلام ابن خلدون بكلام المدرسة الفقهية التقليدية عن علم الحساب، مثلاً رسالة محمد بن سحنون، **آداب المعلمين**، ضمن كتاب الجامع في كتب آداب المعلمين، جمع عادل آل حمدان، ط١، ٢٠٠٩م، ص١٠٥ جاء فيها: "ينبغي أن يعلمهم الحساب، وليس ذلك بلازم له إلا يشترط ذلك عليه، وكذلك الشعر والغريب والعربية والخط وجميع النحو هو في ذلك متطوع."

التّكرار قصّرت الملكة لقلّته كشأن هذه الموضوعات المختصرة، فقصدوا إلىٰ تسهيل الحفظ علىٰ المتعلّمين فأركبوهم صعباً يقطعهم عن تحصيل الملكات النّافعة وتمكّنها."[1]

سابعاً: ولأجل توجيه "التربية الفكرية" الوجهة الصحيحة، كان ابنُ خلدون يدعو المتعلم إلىٰ التركيز علىٰ "الأفكار"، وليس علىٰ الألفاظ الصناعية التي تدل عليها، ولا علىٰ القوانين التي تؤسس لها العلوم الصناعية -كالمنطق-، فإذا تمكن الطالب من عمق الفكرة والمضمون، قدر علىٰ إدراجها ضمن مسائل العلوم العقلية الصناعية دون خلل أو اضطراب، وبهذا يتمكن من اجتياز المشكلات الحقيقية التي أوردها بعض النقاد علىٰ المنطق الأرسطي وجدوىٰ ضبطه لطرائق التفكير.

وابن خلدون بهذا يقدم سبقاً مهماً علىٰ خطىٰ "التربوية الفكرية"، ويراه كنزاً عظيماً قلَّ مَن يتنبه له، فيقول: "فلا بدَّ أيّها المتعلّم من مجاوزتك هذه الحجب كلها إلىٰ الفكر في مطلوبك... بل ربّما وقف الذّهن في حجب الألفاظ بالمناقشات، أو عثر في اشتراك الأدلّة بشغب الجدال والشّبهات وقعد عن تحصيل المطلوب. ولم يكد يتخلّص من تلك الغمرة إلّا قليلٌ ممّن هداهم الله. فإذا ابتليت بمثل ذلك وعرض لك ارتباك في فهمك أو تشغيب بالشّبهات في ذهنك: فاطرح ذلك وانتبذ حجب الألفاظ، وعوائق الشّبهات، واترك الأمر الصّناعيّ جملة، وأخلص إلىٰ فضاء الفكر الطّبيعيّ الذي فطرت عليه. وسرّح نظرك فيه، وفرّغ ذهنك فيه للغوص علىٰ مرامك منه، واضعاً لها حيث وضعها أكابر النّظّار قبلك، مستعرضاً للفتح من الله، كما فتح عليهم من ذهنهم من رحمته، وعلّمهم ما لم يكونوا يعلمون... وأمّا إن وقفت عند المناقشة والشّبهة في الأدلّة الصّناعيّة وتمحيص صوابها من خطئها- وهذه أمور صناعيّة وضعيّة تستوي جهاتها المتعدّدة، وتتشابه لأجل الوضع والاصطلاح، فلا تتميّز جهة الحقّ منها -إذ جهة الحقّ إنّما تستبين إذا كانت بالطّبع- فيستمرّ ما حصل من الشّكّ

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص ١١٠٩. ونحوه تحدث ابن عاشور في كتابه "**أليس الصبح بقريب**"، ص١٤٧: "لما سدت منافذ التفكير في العلم والتوسعة فيه مال العلماء إلىٰ التفكير في عبارات السابقين، ثم لما عنوا بطريقة الاستحضار مالوا في تآليفهم إلىٰ الاختصار."

والارتياب وتسدل الحجب على المطلوب، وتقعد بالنّاظر عن تحصيله. وهذا شأن الأكثرين من النّظّار والمتأخّرين، سيّما من سبقت له عجمة في لسانه فربطت عن ذهنه ومن حصل له شغب بالقانون المنطقيّ تعصّب له فاعتقد أنّه الذّريعة إلى إدراك الحقّ بالطّبع فيقع في الحيرة بين شبه الأدلّة وشكوكها، ولا يكاد يخلص منها."(1)

(1) ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون، مرجع سابق، ج٣، ص ١١١٣-١١١٤.

المبحث الثالث

التربية الفكرية في منهج الشك ومركزية الاجتهاد والابتكار

نشأ أبو حامد الغزالي (توفي٥٠٥هـ/ ١١١١م) في الجماعة الفقهية الكلامية المستقرة في القرن الخامس الهجري، وهي الجماعة السنية المذهبية الشافعية الأشعرية، وقد بسطت مستقرّها الكلامي الأصولي عبر المؤسسات الدينية والتعليمية السائدة حينها، وعبر مئات المصنفات المحكمة التي كانت تتناقلها أيدي النساخ وتتسابق إليها المكتبات الوقفية العامة. فلم يكن من اليسير على أية عقلية ناقدة أن تتحفظ - ولو جزئياً - على السائد، أو تجترح سبيلاً "فكرياً" يوظف العقل على نحو لا يجاري السائد مجاراة التسليم والتبني، فذلك طريق المخاطرة بفقد الوظائف وحرمان الرئاسة العلمية والسيادة الوجاهية والملاحقة الأصولية الكلامية بل السلطانية، الأمر الذي لا يصبر عليه كل أحد.

رغم ذلك كان أبو حامد -في نظري- أهم مَن قدم رؤيته النقدية الاجتهادية داخل المدرسة السائدة ذلك العصر، لك أن تتخيل كم هو جريء وناقد أن يتحدث الغزالي في ذلك القرن المبكر عن تجاوز "مستقر المذهب"! ويؤسس في واحد من أهم كتبه -وهو كتاب "ميزان العمل"- معلماً تربوياً نقدياً، يدعو فيه القارئ والباحث المخلص إلى كسر قيد المذهب، مهما تسلح بالحجاج العقلي الأصولي، فالشك سيكشف للباحث كل نقص عمي عنه بسبب انتمائه المذهبي ونشأته التعليمية؛ فلا قيمة -في نظر الغزالي- لأي مذهب ينتمي إليه الإنسان بحكم نشأته عليه. ولذلك يخاطب القارئ -بدون أدنى تحفظ- بقوله: "فجانب الالتفاتَ إلى المذاهب، واطلب الحقَّ بطريق النظر، لتكون صاحب مذهب."[١]

وقد أثّرت فيه اختلافات الناس ومقالات رؤساء العلم المتنوعة، وكل يدّعي في ذلك النظر وإصابة الحقيقة، بيد أن الغزالي يستلهم من "التعددية" التربية الفكرية التي نفتش عنها

(١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي٥٠٥هـ). **ميزان العمل**، تقديم: سليمان دنيا، القاهرة: دار المعارف، ط١، ١٩٦٤م، ص٤٠٩.

في هذا البحث، والتي تتلخص بقوله: "ولا تكن في صورة أعمىٰ تقلد قائداً يرشدك إلىٰ طريق وحواليك ألف مثل قائدك ينادون عليك بأنه أهلكك وأضلك عن سواء السبيل."[1] وهو يؤكد من جهته أنه لن يندم أبداً باحث ينفتح علىٰ جميع الخيارات الفكرية، بل النتيجة الحتمية أنك "ستعلم في عاقبة أمرك ظلم قائدك، فلا خلاص إلا في الاستقلال. خذ ما تراه ودع شيئاً سمعت به ... في طالع الشمس ما يغنيك عن زحل"[2] وطالع الشمس هو الاستقلال الفكري، وزحل هو التقليد.

لقد كان هدفاً أساسياً أن يدفع الغزالي قارئه إلىٰ "الشك" بكلّ موروثه، ليبدأ إعادة بنائه من جديد علىٰ أسس فكرية، والغاية أن ينتهض المتعلم والباحث بل والعقل العربي المسلم لتجريد البحث علىٰ الحقيقة لا علىٰ المجاز: "فلو لم يكن في مجاري هذه الكلمات إلا ما يشكك في اعتقادك الموروث، لتنتدب للطلب، فناهيك به نفعاً."[3]

وهو يدرك أن طريق "الشكوك" محفوف بالمخاطر المصيرية؛ لأنَّ أحداً لا يأمن مزالق التفكير ومتاهات المعضلات، ومنهج الشكوك مزعج مرهق ومُردٍ أكيد تجاه العثرات الفكرية، بَيد أن الغزالي يفضل هذا الطريق "الشكّي"، علىٰ كل طريق خانع أعمىٰ للموروث؛ "إذ الشكوك هي الموصلة إلىٰ الحق؛ فمن لم يشك لم ينظر، ومن لم ينظر لم يبصر، ومن لم يبصر بقي في العمىٰ والضلال."[4]

ومن يتأول شك الغزالي بأنه شك الواثق بانحصار الحق في طريق واحد هو سبيل النظر الأصولي الكلامي التقليدي! فتأويله هذا بعيد عن الوعي برحلة الغزالي المعرفية، التي بلغت به نقد جميع المدارس السائدة: الكلامية، والفلسفية، والفقهية. وأنها ليست المدارس التي ترضي شغفه وتهدئ روعته، فأدرك الغزالي أن "الشك" هو الشيء الوحيد الذي أعانه

(١) المرجع السابق، ص٤٠٩.

(٢) المرجع السابق، ص٤٠٩.

(٣) المرجع السابق، ص٤٠٩.

(٤) المرجع السابق، ص٤٠٩.

علىٰ الوصول إلىٰ المدرسة الأوفق -في نظره- وهي مدرسة الذوق والكشف العرفاني. وإلا فكل التناقض يجتمع في الغزالي حين ينسب له هذا المتأول أنه يفتح المنهج الشكي والبحثي الاجتهادي علىٰ مصراعيه نظرياً، ولكنه عملياً يرىٰ سبيل النجاة سبيلاً أوحد محصوراً في المدرسة الدينية السائدة!

لقد كانت الحيرة الفكرية التي أذهلت الغزالي في مسيرته شديدة القسوة عليه، حتىٰ قال: "فأعْضلَ الداءُ، ودام قريباً من شهرين، أنا فيهما علىٰ مذهب السفسطة بحكم الحال، لا بحكم النطق والمقال. حتىٰ شفىٰ الله تعالىٰ من ذلك المرض."[(١)] لكنه حين بلغ نهايتها، واختار طريق "الصوفية،"[(٢)] مفضلًا إياه علىٰ طرق المتكلمين والفلاسفة والباطنية (التعليمية) وجميع الملل والنحل، توصل إلىٰ خلاصة عدها "المفتاح" أو "كلمة السر" التي أنقذته وأسعفته إلىٰ هدايته "الصوفية"، تلك هي كلمة "الشك في الموروث"، و"الارتفاع عن حضيض التقليد إلىٰ يفاع الاستبصار،"[(٣)] فهو حين يحكي عن نفسه أنه منذ صباه تمكن من خلع ثياب السائد في الجماعة العلمية، "قد كان التعطش إلىٰ درك حقائق الأمور دأبي وديني، من أول أمري، وريعان عمري، غريزة وفطرة من الله وضعها في جبلتي لا باختياري وحيلتي، وحتىٰ انحلت عني رابطة التقليد، وانكسرت علىٰ العقائد الموروثة علىٰ قرب عهد سن الصبا،"[(٤)] فهو بفضل نفسه التواقة والوثابة والنزّاعة لكُنه الحقائق كسر إطار الجمود، فهو - بالتأكيد - لا يقصد بذلك الادّعاء العريض الذي يحسنه كل أحد في الحديث عن بطولات قديمة، بل يقصد تأسيس منهج تربوي فكري جديد، يمثل في تلك العصور "الجامدة" "ثورة" فكرية حقيقية تجاه الاجتهاد الحقيقي، لا يمكن أن يقصد الغزالي بها أن يعود في نهاية الطريق فيغلق علىٰ المتعلم والمتربي سبيل النجاة الذي سلكه هو نفسه، فينتكس به مرة أخرىٰ إلىٰ "الحواشي"، و"المتون" نفسها.

---

(١) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي٥٠٥هـ). **المنقذ من الضلال**، القاهرة: دار الكتب الحديثة، ص١١٠.

(٢) المرجع السابق، ص١٧٧ يقول: "والقدر الذي أذكره لينتفع به إني علمت يقيناً أن الصوفية هم السالكون لطريق الله تعالىٰ خاصة، وأن سيرتهم أحسن السير، **وطريقهم أصوب الطرق**."

(٣) المرجع السابق، ص١٠٧.

(٤) المرجع السابق، ص١١٠.

ليس من اليسير أن تجد في التراث العربي الإسلامي عالماً بوزن الغزالي يسم العلوم الدينية التي ضربت أطنابها في العالم الإسلامي بالعِي عن أن تبلغ به الطمأنينة المطلوبة، وعلى رأسها علم الكلام – الذي هو الأكثر ادّعاء للوُثوقية – ومع ذلك يقول فيه الغزالي: "فلم يحصل منه ما يمحو بالكلية ظلمات الحيرة في اختلافات الخلق."[1] ومن جلب له الكلام الطمأنينة فسبب ذلك بالنسبة للغزالي ليس هو يقينية العلم في نفسه، وإنما هو "الدوغما" و"التقليد" كما قال: "ولا أبعد أن يكون قد حصل ذلك لغيري (يعني محو الحيرة)، بل لست أشك في حصول ذلك لطائفة، ولكن حصولاً مشوباً بالتقليد في بعض الأمور التي ليست من الأوليات."[2]

وهكذا انطلقت ثورة الغزالي ضد التقليد، فأطلق مقولاته الجريئة من قبيل: "أكثر العلماء إما مقلدون في أعيان المذاهب، وأدلة تلك المذاهب جميعاً ... ومن قلد أعمى فلا خير في متابعة العميان وأتباعهم،"[3] ولما ناظره أحد فقهاء زمانه "في مجلس السلطان محمد بن ملكشاه، فكان أول سؤاله: أشافعيٌّ أنت أم حنفيّ، أجاب الغزالي: مذهبي في العقليات مذهبُ البرهان، وفي الشرعيات مذهب القرآن، وليس لي خط من أبي حنيفة ولا براءة من الشافعي. فقال أسعد (الفقيه المناظر): هذا خطأ. فقال الإمام: لو شممت من علم اليقين شمة لما قلت."[4] ويصرح بأنه "لا يسلم سوى الضروريات شيئاً أصلًا."[5] ولم يتوان في سبيل بلوغ النموذج الأقصى في التربية الفكرية، ولكي يستكمل رحلته في البحث عن الحقيقة – لم يتوان عن التخلّي عن جميع مناصبه وأمواله وجاهه الديني والدنيوي، الذي كان يمثل قمة المجد في بغداد، فقد أدرك أنه لن يتمكن من التحقق من صوابية مذهب الصوفية

(١) المرجع السابق، ص١١١.

(٢) المرجع السابق، ص١١١.

(٣) المرجع السابق، ص٢٢٧.

(٤) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي٥٠٥هـ). **فضائل الأنام من رسائل حجة الإسلام**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٧٢م، ترجمها عن الفارسية نور الدين آل علي، ص١٥٨.

(٥) الغزالي، **المنقذ من الضلال**، مرجع سابق، ص١٢٤.

من خلال النظر العقلي المجرد، بل لا بد من الذوق القلبي، والسلوك الحالي، ولا يتأتّىٰ ذلك إلا من خلال المجاهدة القلبية التي لا تختلط بها شؤون الدنيا ومطامعها، ولذلك قرر العزلة بعد مرض ثان عضال ألمَّ به نحواً من ستة أشهر بسبب تفكيره في اتخاذ قرار العزلة والزهد معرضاً عن جميع مكاسبه الاجتماعية والمالية والوظيفية.[1]

وهكذا نرىٰ أن منهج الشك الغزالي أحد أهم تجليات "التربوية الفكرية" في تراثنا. وهو عادة ما يقارن بالشك الديكارتي، وإن كان كل منهما مختلف السياق والنتائج، فالمماثلة بينهما من المغالطات والمجازفات العاطفية، خاصة مع الفارق الكبير بين النتيجة الغزالية الكشفية والذوقية، والنتيجة الديكارتية العقلانية. لكن الباحثين تلمسوا بعض القواسم المشتركة في دراسات وأبحاث خاصة، ليس هذا محل عرضها أو تقييمها، إنما أردت الإشارة إلىٰ مركزية الشك الغزالي بالنسبة إلىٰ عقود الجمود التي ضربت أطنابها في جنبات العالم الإسلامي فاستدعت منه هذه الثورة.

وما سبق جميعه لا يعني أن منهج الغزالي في عمومه بلغ التربوية الفكرية أو العقلية النقدية المطلوبة، بل ثمة العديد من الملاحظات والإشكالات في النتائج التي توصل إليها، وفي المنهج الذي اختطه، خاصة مع ما سبق نقله في بداية البحث من حديثه عن اعتزال العقل أو استقالته، لكن المقصود هنا تلمّس ما يمكن أن يستثمر في طرحه، فيُبنىٰ عليه ما هو أفضل، مع استحضار أنني أتبنىٰ وجهة نظر ثالثة[2] لتفسير هذا الاختلاف بين وجهي الغزالي: الغزالي الثائر الشكاك، والغزالي المقلّد الذي عزل العقل. فالأول الثائر، المستصحب لقلقه طوال عمره المعرفي، أحياناً يفيض به ويجترئ علىٰ الاسترسال معه إلىٰ مديات أبعد وأرحب، عبر الشك والاجتهاد ونقد السائد، فنقرأ كل ما سبق في هذا التجلّي المهم من

(١) المرجع السابق، ص١٧٢-١٧٦.

(٢) ثمة توجهان مشهوران في تفسير ما يبدو قلقاً ومختلفاً في مباحثات الغزالي: الأول: يتوجه إلىٰ الحل التاريخي، عبر تحديد المتقدم والمتأخر من مؤلفات الغزالي وفكرة الناسخ والمنسوخ فيها، تبعاً للأطوار المعرفية التي مر بها. الثاني: يتوجه إلىٰ تأويل كل قلق واختلاف في مقولاته ليتسق مع الغزالي الصلب، أي الغزالي الفقيه والمتكلم الكلاسيكي، وما عدا ذلك فمؤوَّل. لكنني أعتقد أن الأدق هو هذا التفسير الثالث الذي ذكرته أعلاه.

تجليات التربوية الفكرية في تراثنا. وأحياناً أخرىٰ يستصحب ما نشأ عليه وأحاط به واستقرّ من سائد عصره وجماعته، عبر الكتب والمدارس، والمدعم بالمراسيم السلطانية والأوقاف الحصرية والإجماعات المتوارثة، وعنوان هذا الوجه: "العقل يعزل نفسه"، فهما وجهان مختلطان تلقائيان غير مصطنعين، والغلبة بينهما سجال، نأخذ منه ما نحتاجه من أوجه النقدية الفكرية، ونترك ما سوىٰ ذلك من كلاسيكيات قاتلة.

المبحث الرابع

التربية الفكرية في العلوم الحِكمية "الفلسفية"

منظومة العلوم الحكمية أهم منظومة أحدثت أثرها في التراث الإسلامي كله، وفي العقل العربي، الديني منه والدنيوي، ذلك أن الفلسفة انفتحت علىٰ علوم دقيقة لم تكن الجماعة العلمية قد اطلعت عليها، كعلوم الوجود، والحقيقة، والمنطق، والنفس، والأخلاق، فضلاً عن الطبيعة، والرياضيات، والهندسة، والكيمياء، ونحوها. ولم يكن لكل هذه العلوم الأساسية في تقدم الحضارات والأمم لتشق سبيلها في عقول المتعلمين، إلا عبر خلق مركزية تربوية فكرية أساسية من قبل الفلاسفة والعلماء أنفسهم. والمقصود بهذا التجلّي في المبحث الرابع أن المركزية المذهلة للعلوم العقلية داخل التراث الإسلامي سيكون لها بالتأكيد أعظم الأثر في توجيه النسق العلمي نحو "التربية الفكرية"؛ لأنها توفر "المحتوىٰ" العقلي كما توفر المنهج التفكُّري، فالمضمون العلمي العقلي المتقدم الذي تتمتع به يمثل المادة المنهجية والمدرسية الأساسية لكل المتلقين، قبل الحديث عن أي انتهاجٍ تربويٍّ حقيقيّ تجاه الفكر والعقلانية، وهو الأساس الذي سينبني عليه سلوك مجمل العملية التربوية أو التعليمية، و"المحتوىٰ" إذا لم يتوفر ولم يتسهل بالإحاطة والتأليف والعناية فقد انعدمت بالتأكيد أيةُ وسيلةٍ تبتغي تحويلها إلىٰ منهج تربوي تفكري.

وحين استوعب التراث العربي الإسلامي علم "المنطق" مثلاً – رغم كونه دخيلاً يونانياً غريباً وجديداً علىٰ العقل العربي البياني في أساسه، لكنه عند الفارابي من شأنه أن "يعطي بالجملة القوانين التي شأنها أن تقوم العقل وتسدد الإنسان نحو طريق الصواب، ونحو الحق في كل ما يمكن أن يغلط فيه من المعقولات، والقوانين التي تحفظه وتحوطه من الخطأ والزلل والغلط في المعقولات"[1] – أدىٰ ذلك بالتأكيد إلىٰ اندراج هذا العلم العقلي الصارم

---

(١) الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان (توفي٣٣٩هـ). **إحصاء العلوم**، تحقيق: عثمان أمين، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٤٩م، ص٥٣.

في المنظومة التربوية الفكرية، وكسر الحواجز الجامدة التي بناها بعض الفقهاء الأوائل فحالت دون استيعاب كثير من العلوم المهمة المستوردة أو الوافدة لدى الجماعة العلمية العربية والإسلامية، كما ظهر في مناظرة أبي سعيد السيرافي (توفي٣٦٨هـ/ ٩٧٨م) -الفقيه الحنفي والمتكلم المعتزلي- مع أبي بشر متّى بن يونس (توفي٣٢٩هـ/ ٩٤٠م)، فقد بدا مما نقله التوحيدي من المناظرة استقواء الأغلبية "العربية" على الجديد "السرياني" في رفض المنطق وشيطنته، وواقعة المناظرة كانت عام ٣٢٠هـ، فلم يمض إلا أقل من قرن ونصف حتى تحول المنطق -فضل استيعاب الغزالي- إلى مقدمة تربوية فكرية أساسية لجميع العلوم الدينية! حتى العلوم الدينية الصميمة -كعلم أصول الحديث المتأخر مثلاً- هيمن المنطق فيها، وكاد أن يستبد بهيكلها التنظيمي، كل ذلك بسبب النقلة النوعية التي أطلقها الغزالي: "ليست هذه المقدمة (يعني المنطقية) من جملة علم الأصول ولا من مقدماته الخاصة به، بل هي مقدمة العلوم كلها، ومن لا يحيط بها فلا ثقة له بعلومه أصلاً."[1]

للقارئ أن يتخيل التأثيرات الهائلة التي ستحدثها هذه المقدمة التربوية الفكرية في شتى العلوم الدينية، وفي العقلية المتعلمة على مدى أجيال متلاحقة إلى يومنا هذا، لا تقتصر على علوم أصول الفقه والكلام، بل تمتد إلى الفقه نفسه، وعلوم الحديث التي امتلأت بالخيوط المنطقية الدقيقة والجليلة، وأيضاً علوم اللغة والنحو التي بات من العسر جداً على المتأخرين المطالعة في كتبها المرجعية قبل دراسة المنطق والتوسع فيه، ونحوها علوم البيان والمعاني والبديع أيضاً،[2] وهكذا -وبغض النظر عن تقييم تلك التأثيرات سلباً أو إيجاباً- إلا أن الجميع متفق -في اعتقادي- على أنه تأثير فكري عقلاني مهول بدَّل وجه العلوم الدينية، وحوَّل المستقر التعليمي العربي والإسلامي إلى أفق آخر مختلف كثيراً عن الأفق الأول، فالعلوم الحكمية ثمرتها -كما وصفها ابن خلدون- "شحذ الذّهن في ترتيب الأدلّة والحجج لتحصيل ملكة الجودة والصّواب في البراهين... وهُم كثيراً ما يستعملونها في علومهم

(١) الغزالي، **المستصفى**، مرجع سابق، ص١٠.

(٢) وقد كُتبت لرصد حضور "منطق أرسطو" في العلوم الدينية مجموعة كبيرة من الدراسات المتخصصة التي تثبت هذه الظاهرة وتحللها.

الحكميّة من الطّبيعيّات والتّعاليم وما بعدها، فيستولي النّاظر فيها بكثرة استعمال البراهين بشروطها على ملكة الإتقان والصّواب في الحجج والاستدلالات."[1]

ولكن أرجو أن لا يتعجب القارئ إذا نبهتُ في هذا المقام إلى مفارقة خطيرة، وهي أن المنطق الأرسطي الذي عُدّ في إحدى مراحل التعليمية العربية الإسلامية مدداً من أمداد العقلانية التفكُّرية، هو ذاته الذي يُحيل إليه النُّقّاد سبب الوقوع في شَرَك الجمود التنظيري، والانكفاء المنهجي، فقد تبدَّلت النظرة التقييمية التي كان يحوزها منطق أرسطو، وتنكّرت له الفلسفة الحديثة والمعاصرة لتلقي اللائمة عليه في استبداد المنهج الأحادي المتصلب في التعاطي مع العلوم، وتحولت فلسفات العلوم الحديثة إلى التعددية المنهجية، وبالأخص المنهجية التجريبية العملية التي تكاد تختفي منها المعطيات الأرسطية، خاصة وأن المنطق الأرسطي يحمل في طياته الميتافيزيقا الأرسطية أيضاً، الأمر الذي يتحمّل -في نظر فلاسفة النهضة والتنوير والحداثة- أسباب تأخّر العالم عن إنجاز "الإنسان الحديث". وليس هذا مقام تفصيل الصراع الفلسفي حول الرجعية الأرسطية، وإنما المقصود فقط هو ألا يظن القارئ أننا في مقام التبني المطلق لتفكرية "المنطق الأرسطي"، والجواب أيضاً عن إشكال قد يَرد إلى ذهن القارئ عن سبب انحطاط وجمود منظومة العلوم الدينية في نظر النقاد الإصلاحيين رغم حديثنا هنا عن التأثير المنطقي الكبير في بنيتها الداخلية.

في جميع الأحوال فإن التربوية الفكرية ولّدت ما عُرف في تاريخ التعليم الإسلامي بـ "المنظومات" التعليمية في العلوم العقلية، وهي تلك المنظومات الشعرية أو الرَّجَزية التي ينظمها أصحابها لأجل تقريب العلوم العقلية والفكرية المتنوعة، ولأجل تسهيل حفظها وضبطها على الطالب والمتعلّم، وقد تولّى الدكتور جلال شوقي في دراسة استقرائية الوقوف على تلك المنظومات الخاصة بالعلوم الفكرية والعقلية، فبلغت في حصره ٦٢٥ منظومة، موزعة على علوم المنطقيات، والعلوم العددية والهندسية، وعلم الهيئة والتقاويم والمواقيت،

---

(١) ابن خلدون، **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص ١٠٨٦، هذا رغم عبارة ابن خلدون الواضحة في ذم الفلسفة على وجه الإجمال، لكنه يقر بثمرتها التربوية الفكرية.

وعلم الآلات الرصدية، والموسيقى، والكيمياء، والعلوم الطبية، والصيدلانية، والفيزيائية، وغيرها من العلوم، نافت ست عشرة منظومة منها على الألف بيت،[1] وليس ذلك بمستغرب لدى فئات الحكماء الذين جعلوا الحكمة على رأس العلوم المقصودة لذاتها، وقالوا: "كل علم فإما أن يكون مقصوداً لذاته أو لا، والأول العلوم الحكمية، والمراد بالحكمية ههنا استكمال النفس الناطقة في قوتيها النظرية والعملية بحسب الطاقة الإنسانية."[2]

ومن السهولة بمكان أن يطلع الباحث على تجليات التربوية الفكرية في العلوم الحكمية ذاتها عبر نافذة الكتب التي خصصت في "تصنيف العلوم" في حضارتنا العربية والإسلامية، سنجد إجماعاً ماثلاً على تصنيف "العلوم العقلية" ضمن العلوم العربية الأساسية، الشأن الذي سيتمثل بالضرورة في الخطة العلمية لطلاب العلوم في تلك العصور. وهو ذات الهدف الذي قصد إليه الفارابي -وهو أول من كتب في تصنيف العلوم- حين قال: "وينتفع بها في هذا الكتاب، لأن الإنسان إذا أراد أن يتعلم علماً من هذه العلوم وينظر فيه علم على ماذا يُقدم، وفي ماذا ينظر، وأي شيء سيفيد بنظره، وما غناء ذلك، وأي فضيلة تنال به، ليكون إقدامه على ما يُقدم عليه من العلوم على معرفة وبصيرة، لا على عمى وغرر. وبهذا الكتاب يقدر الإنسان على أن يقايس بين العلوم، فيعلم أيها أفضل، وأيها أنفع، وأيها أتقن وأوثق وأقوى، وأيها أوهن وأوهى وأضعف."[3]

وقد درج على بيان أهمية العلوم العقلية والعلوم الحكمية كل من لحق الفارابي في التصنيف حول "العلوم" وأقسامها، وهم: إخوان الصفا في "رسائل إخوان الصفا"،[4] والكاتب الخوارزمي (توفي٣٨٧هـ/ ٩٩٧م) في "مفاتيح العلوم"، وابن النديم في

---

(١) انظر: شوقي، جلال. **العلوم العقلية في المنظومات العربية**، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمية، ط١، ١٩٩٠م، ص١٦.

(٢) ابن الأكفاني. **إرشاد القاصد**، مرجع سابق، ص١٠٦.

(٣) الفارابي. **إحصاء العلوم**، مرجع سابق، ص٤٣-٤٤.

(٤) إخوان الصفا. **رسائل إخوان الصفا**، مرجع سابق، ج١، ص ٢٦٨ - ٢٧٥.

"الفهرست" (توفي٤٣٨هـ/ ١٠٤٧م)، والحكيم ابن الأكفاني في "إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد في ترتيب العلوم"، وابن خلدون في مقدمة تاريخه في "الباب السادس من الكتاب الأول في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وسائر وجوهه، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال وفيه مقدمة ولواحق،"[1] والسيوطي (توفي٩١١هـ/ ١٥٠٥م) في "إتمام الدراية لقراء النقاية"، وطاشكبري زاده في "مفتاح السعادة" (توفي٩٦٨هـ/ ١٥٦١م)، وكاتب جلبي المشهور بـ حاجي خليفة (توفي١٠٦٧هـ/ ١٦٥٧م) في "كشف الظنون"، والمرعشي المشهور بـ ساجقلي زاده (توفي١١٤٥هـ/ ١٧٣٢م) في "ترتيب العلوم"، ومحمد صديق خان (توفي١٣٠٧هـ/ ١٨٩٠م) في "أبجد العلوم"، ولولا خشية الإطالة لنقلت عنهم الكثير من الإشادة بالعلوم الحكمية وأهميتها في البناء الفكري العقلاني.

لكني سأقتصر هنا على نقل مهم عن أحد رموز الإصلاح الفكري العربي في العصر الحديث، وهو محمد الطاهر ابن عاشور، الذي لم يكتف ببيان أهمية العلوم الحكمية في أثرها الفكري على العقل العربي الإسلامي، بل تحدث أن كل نهضة وثورة داخل "العلوم الدينية" لم تكن سوى أثر من آثار العلوم الحكمية والفلسفية الكبيرة. انظر ذلك مثلاً في قوله: "مضى القرن الثالث بما أنتجه وترك في الناس تهيؤاً لعموم حالة جديدة في أهل العلم، فانبلج القرن الرابع عن تغيّر واضح في أحوال العلم والعلماء بسبب ظهور علوم الحكمة والعقليات، وتوسع طرق النظر، والخروج من طريقة النقل والحفظ إلى طريقة التأمل. وكان الباعث على ذلك سببين عظيمين:

أولهما: شيوع العلوم النظرية، وهي العلوم المعقولة من فلسفة وغيرها، فقد نبغ كثير من حملتها، وتلقتها عنهم طوائف كثيرة، وأحسّ بقيّة أهل العلم بإقبال العقول على تلقي الطريقة النظرية وسآمة الطريقة النقلية، فأقبل الجميع على الأخذ من هاته العلوم كلٌّ بمقدار مكياله، وعمّهم في ذلك داع واحد مختلف المقصد، وهو داعي الاشتغال بهاته العلوم.

(١) ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج٣، ص ٩١٥.

السبب الثاني: أن علوم الشريعة لما دُونت وهُذبت وظهر المجتهدون الذين دُونت عنهم المذاهب نشأ الخلاف والجدل في الاحتجاج والمناظرة بين الفقهاء، فتولّدت من العقول قواعد نظرية في الجدل تفرّعت تدريجياً حتى صارت علماً يُعبَّر عنه بعلم أصول الفقه، فعوّد أذهان حملة العلم بالغوص في المعاني والبحث عن العلل. فانكشف القرن الرابع عن حالة جديدة في العلم، وهي حالة النقد والتصحيح والتعليل والتمحيص، ونبغ في هذا القرن أمثال الباقلاني وإمام الحرمين والغزالي، وطارت سمعتهم في الآفاق فصار طلبة العلم ينتحلون طريقتهم ويتشبهون بهم، وإن هاته الحالة قد اقتبست من طريقة الفلاسفة، وهذه حالة محمودة جداً غير أنها قارنتها حالة أخرى استتبعتها، وهي حالة الميل إلى معرفة كثير من العلوم والمشاركة فيها."[1]

هذه المكانة الرفيعة التي تبوّأتها العلوم الحكمية بجميع أصنافها الفلسفية والطبيعية والرياضية والأخلاقية كانت هي الناهض الأهم في العقل الاجتهادي الحضاري العربي، فقد مثّلت ذروة ما يصبو إليه الإنسان من كمال معيشي وسعادة أخلاقية وجودة عقلية. أي أن "المضمون" و"المحتوى" الحكمي كان ناهضاً أساسياً بالتربوية الفكرية. والمؤلفات التي سطرها الحكماء والفلاسفة هي الجوهر الحضاري الذي نتحدث فيه إلى اليوم، ونتحدث أيضاً أن الأمم والحضارات الأخرى أفادت منه وعنيت به، وخاصة تلك التي أسست للمنهج التجريبي الحقيقي، كبصريات الحسن بن الهيثم، والطب السريري الدقيق الذي تجد بعض أمثلته لدى ابن أبي أصيبعة (توفي٦٦٨هـ/ ١٢٧٠م) في تضاعيف كتابه المهم "عيون الأنباء في طبقات الأطباء،"[2] وكذلك الرصد الفلكي المتقدم جداً الذي تجده في المراصد الإسلامية الكبيرة كمرصدَي إسطنبول ومراغة، والتي كانت السبب في تغيير وجه العالم مع النماذج الفلكية الكوبرنيكية، وهذه آفاق واسعة جداً من البحث، أردنا الإشارة إليها بإيجاز في سياق البرهنة على الحضور التربوي الفكري في التراث الإسلامي، وإلا فيمكن

(١) ابن عاشور. **أليس الصبح بقريب**، مرجع سابق، ص٣٧.

(٢) ابن أبي أصيبعة، أبو العباس أحمد بن القاسم بن خليفة (توفي ٦٦٨هـ). **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، تحقيق: نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، ص٧٣٢.

التوسع في مراجعها الأساسية الممتدة، والتي من أهمها الدراسات المعاصرة التي أصدرها أو أشرف عليها كل من مصطفى نظيف (توفي١٩٧١م)، وعبدالحميد صبرة (توفي٢٠١٣م)، ورشدي راشد، وجورج صليبا، وغيرهم من مؤرخي وفلاسفة العلوم العربية والإسلامية. كل ذلك رغم المعيقات الكبيرة التي كانت تقف في وجه علوم الفلسفة بمختلف تخصصاتها، والتي تحدث عن شيء منها الأستاذ في جامعة هارفارد، والمستشرق الأمريكي اللبناني جورج مقدسي (توفي٢٠٠٢م) في دراسته المهمة عن "نشأة الكليّات"، حيث تساءل عن سبب تقدم العلوم الطبيعية في تاريخنا رغم المعيقات والتهميش لحساب العلوم الدينية، فكان مما قال: "الواقع أنه لا المدرسة ولا ما شابهها من المعاهد كانت تحتضن من العلوم سوى العلوم الدينية والمواد المساعدة لها. وإذا كان الأمر كذلك فكيف يفسّر المرء ازدهار العلوم الفلسفية والطبيعية؟ وليس هناك ثمة شك في أن هذه العلوم قد ازدهرت في الإسلام، ويكفي للدلالة على ذلك الاطلاع على مؤلفات كارل بروكلمان، وفؤاد سزكين، فقد كان ذلك النتاج الغزير هو الذي تدفق على الغرب الإسلامي والمسيحي وأحدث حركة الترجمة، وكان أحد أهم العوامل في قيام عصر النهضة في أوروبا في القرن الثاني عشر الميلادي.

كان الصراع شاقاً وطويلاً، وكانت العقبة الرئيسة تتمثل في أن الوقف الإسلامي كان يعتمد على نظام معاهد العلم بأكمله، كان يستبعد أي شيء يعتبر مناهضاً لتعاليم الإسلام، ومن ثم تم استبعاد علوم الأوائل الكافرة من المناهج؛ لأن مبادئها الفلسفية كانت تتعارض مع مبادئ التوحيد مثل وجود إله فرد حكيم قدير وفناء الدنيا وبعث الأجساد. غير أن سلطة الوقف المانعة لم تفلح في استبعاد العلوم الدخيلة، والتي كانت ممثلة في المكتبات التي كانت تحتفظ بالكتب الإغريقية، كما كانت المناظرات تدور حول الموضوعات العقلية. فكان الخطر أو المنع معناه أن تتم دراسة العلوم الدخيلة سراً، ولم يكن يوفر لها الدعم والإعانات بنفس الطريقة التي كانت تحظى بها العلوم الإسلامية والعلوم المساعدة لها. ولكن لم يكن هناك ما يمنع الطالب المعان من دراسة العلوم الدخيلة دون عون أو مساعدة، أو أن يتعلمها سراً على المدرّسين الذين كانوا يدرسونها خفية في منازلهم، أو في المعاهد الموقوفة خارج المنهج المعتاد."[1]

---

(١) مقدسي، جورج. **نشأة الكليات: معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب**، ترجمة محمود سيد، القاهرة: مدارات للأبحاث والنشر، ط١، ٢٠١٥م، ص١٤٦-١٤٧.

خاتمة

ليس من السهل الخروج بجواب إجمالي عن سؤال حضور التربية الفكرية في مجمل التراث الإسلامي، فالإجمال مظنة الإهمال، والقارئ المحايد تعتريه الدهشة للمرتقى الفكري العالي الذي يشهده في بعض مشاهد التراث، كما يعتصره الألم في مشاهد أخرى قاتلة لكل انفتاح فكري. وذلك فيما يبدو نتيجة متوقعة لحضارة انفتحت – راغبة أو راهبة – على جميع المتناقضات الداخلية والوافدة، بحكم ظرفها التاريخي البالغ الغاية في جدلية التأثر والتأثير، وبدفع من الجيوسياسي، والجيوثقافي، والجيوديني المعقّد، ما سيعني بالتأكيد قدراً من اختلاط المناهج التربوية على المستوى الكلي، واستمرار المنافسة ما بقيت أسبابها قائمة.

وفي الوقت نفسه ثمة حقيقة واقعة في قروننا العديدة الأخيرة تمثل ضاغطاً قاسياً جداً على أي باحث يحلم بتقييم التربوية الفكرية في تراثنا العربي والإسلامي، وهي حقيقة تأخّر العالم العربي الإسلامي اليوم عن عوالم غربية وشرقية أخرى متقدمة. فمع قسوة هذا السؤال لن يغدو الجواب عن سؤال التربوية الفكرية سهل المنال، لأن التَّسآل سيتوالى لينال من كل التاريخ التربوي –وأهمه الفكري– لعله يجد الجواب عن سؤال النهضة في ثغرة فكرية هنا أو هناك، وأي جواب يحاول أن يظهر الحالة التربوية الفكرية التاريخية في صورة نموذجية فإن مصداقيته ستكون على المحك بداهة، بحكم مآلات التاريخ الفكري المؤسفة الماثلة بيننا اليوم.

تبين في صفحات البحث السابقة أن الجوهر المولِّد للتربوية الفكرية وإن تعددت تجلياته إلا أنه يجتمع في مَئِنّة واحدة، وهي "الثقة بإنسانية الإنسان"، وأنها قادرة على البناء والعطاء بنورها الجوهراني الذاتي الذي يتأسس ويتعزز بالعوالم المفتوحة المحيطة بالإنسان، فمِن هذه الثقة تنشأ قيمة العقل العملي للتربية الفكرية، وباستحضارها تتعزز المنظومة التعليمية في جميع مستوياتها بكل مظاهر الاستقلال الفكري، وحين نتحدث عن المنهج الشكّي والعلوم

الحكمية أيضاً فإننا ننطلق من الفلسفة نفسها، أعني تلك الفلسفة الباعثة على التخلّق بأخلاق الله، والتشبه بأفعاله في استعمار الكون ضمن رسالة الحق والخير والجمال.

ما سبق ذكره من تجليات التربوية الفكرية هي تمثيلية وليست حصرية، وقد لا تكفي للدلالة على أنّ وَعْياً تعليمياً كان قد تشكَّل في عقول الفلاسفة والمفكرين تُجاه حضارية التربوية الفكرية، فـ"الوعي" بالحضارية مقام أعلى من التحضر والتمدن نفسه، كما أنّ "الوعي" بالحداثة أفق أبعد من الحداثة نفسها، لكن من الممكن بالتأكيد التعمق في مقاطع التربوية الفكرية التراثية، لتجتلي ما لدى المدارس المتنوعة، من فلاسفة لاهوتيين أو طبيعيين أو أخلاقيين أو سياسيين، ومتكلمين، وفقهاء، وعرفانيين أو إشراقيين، وأدباء، ولغويين، ومؤرخين، ومحدثين، وغيرهم، وذلك ما يستلزم الخوض في علوم كل مدرسة منهم، والتعمق في بنيتها الأساسية التي تقوم عليها مسائلها، إن كانت تستبطن المركزية العقلانية أم التبعية التقليدية. وهي دراسة ذات صلة بكل ما كتبه المفكرون العرب المعاصرون في المشكلة التراثية وثنائيات التجديد والتقليد وسؤال النهضة، لكنها ينبغي أن تركز على فلسفة العلم المنشود دراسته، فتسبر الأبعاد الفكرية والعقلانية في تلك الأصول، وتقارنها بكل الآفاق الإنسانية الحضارية لمقاربة النتيجة الأفضل؛ الأمر الذي يستحق أن يتحول إلى "مشروع" حقيقي، وليس مجرد مبحث أو كتاب.

الفصل الرابع

علاقة التربية الفكرية بمعارف الإيمان

تقديم التحرير

بيّنت الفصول الثلاثة السابقة مفهوم التربية الفكرية، ومرجعيتها في القرآن الكريم والسنة النبوية، وحضورها في التراث الإسلامي. ويحاول هذه الفصل أن يعزِّز موقع هذه التربية في منظومة الإيمان في العقيدة الإسلامية. فموضوع التربية الفكرية ليس مَحْض مسألة فنيّة من موضوعات العلوم التربوية، وإنَّما هي مسألة استقامة الفكر وانتظام الحياة على منهج الإيمان. ومنهج الإيمان يقوم على التوحيد، وللتوحيد تجلِّياته في النظم المعرفية وتطبيقاتها في سائر شؤون الفكر والحياة. وبذلك يصبح الموضوع عنصراً في الرؤية الوجودية، وما تبنيه هذه الرؤية من وظيفة لفكر الإنسان وحياته. وعندما يتصل الفكر والتفكير بالوظيفة الوجودية، فإنَّه يأمن من الانحراف عن مقاصده. ولذلك كان الإيمان أماناً من شعور الإنسان بالتكليف فوق طاقته في سائر ميادين الفعل الإنساني. ثمَّ إنَّ الإنسان المؤمن مستخلَفٌ فيما ملّكه خالقُه من ملكات واستعدادات عقلية، فهو مؤتمن عليها؛ ليستعملها فيما هي له، ولذلك فإنَّ الإيمان أمانة.

والتوحيد في دائرة الإيمان مبدأ، ورؤية، وسيرورة، وأفق، يجعل الإنسان موحِّداً وموحَّداً، يقيم النظام المعرفي على أساس الوحدة، ويقيم فعل الإنسان في العالَم على أساس الاستخلاف.

والتربية الفكرية التي تقوم على الإيمان تُوازِنُ بين نعمة الله في تزويد الإنسان بأداة التفكُّر، وهي العقل، والشعور بمِنَّة الله على هذه النعمة. وهذه التربية الفكرية تؤمن بوحدة البشرية، فيكون مسعى التحضّر المنشود يتَّسع للأفق الإنساني والأخوة الإنسانية. فالانتساب إلى أب واحد، والحياة الدنيا في بيت واحد، وتنتهي إلى مصير واحد، فَصِلةُ الرحم الإنساني تكون مبدأ في بناء الأسرة الإنسانية. وهذا الإيمان القائم على هذا الفكر هو الذي يرشِّد الفعلَ الحضاري.

وإذا كان للتربية الفكرية مكانُها الظاهر في النظام المعرفي بموضوعاته ومناهجه، ومكانُها الواضح كذلك في النظام القيمي بمعاييره النظرية وتجلياته العملية، فقد أضاف هذا الفصل بياناً مهمّاً لموقع التربية الفكرية في نظام الاعتقاد في الإسلام. وبذلك تتضح لنا أهمية التربية الفكرية من حيث صلتها الوثيقة بالنظم التي تحكم المجتمع، ومن حيث موقعها في جهود الإصلاح الاجتماعي والنهوض الحضاري.

الفصل الرابع

علاقة التربية الفكرية بمعارف الإيمان

مقدمة

المبحث الأول: التربية الفكرية إيمان وأمن وأمانة

أولاً: التربية الفكرية على أنّ الإيمان أمان

ثانياً: التربية الفكرية على أنَّ الفكر أمانة

المبحث الثاني: التربية الفكرية في الإيمان بالتوحيد

أولاً: التّوحيد مبدأ ورؤية وسيرورة وأفق في التربية الفكرية

ثانياً: متطلبات التوحيد

المبحث الثالث: التربية الفكرية الإيمانية

أولاً: الإيمان والتربية الفكرية

ثانياً: التحضر أفقاً للتربية الفكرية الإيمانية

خاتمة

الفصل الرابع

علاقة التربية الفكرية بمعارف الإيمان

عمار جيدل*

مقدمة

لا يُعدّ الإيمان مقولةً اعتقاديةً أو أخلاقيةً أو تربويةً فحسب، بل هو بالدرجة الأولىٰ مقولة معرفية بامتياز، تتميّز بالحيوية وتتمركز في صلب العملية التربوية، وتتمخّض عنها «معارف إيمانية» تعني في هذا السياق الخبرة المنبثقة عن النظر في تفاصيل ما أنتجه المسلمون، عبر مختلف حقب تاريخهم الفكري والمعرفي، من معارف فرعية اجتهادية في مسائل الاعتقاد، وهي الموضوع الخصب لعلم الكلام.

ومع أنَّ هذه المعارف تتنوّع بحسب المقدمات المنهجية للمدارس الفكرية الإسلامية، فإنَّـها تجتمع في هوية مشتركة مستمدّة من هذه المعارف (معارف الإيمان)، ينشأ عنها نَسَبٌ إيماني، له مقتضياته التربوية والحضارية والاجتماعية، ومن ثمّ كان للإيمان الجامع بين قناعتَـي العقل والقلب، المستجمع لمجامع التكليف الظاهري والباطني، أثرٌ جليٌّ في نظرة المؤمن للفكر وتربيته، من حيث الـمِلْكية والوظيفة والأفق، كما أنَّ التربية الفكرية الصادقة المنبثقة عن العقل غير المعدّل -في مختلف الحقب التاريخية- تفضي إلىٰ ضرورة الإيمان؛ بوصفه مزوِّداً للفكر بالقيم الباعثة علىٰ تصحيح مساره المعرفي وتفعيله لصالح الإنسان بصفة عامة.

الإيمان الأصيل الأصلي الكامن في الفطرة يتطلّع فيه الإنسان إلىٰ إعمال عقله المطواع للعمل بمقتضىٰ هذا الإيمان، وتفعيله في شعاب الحياة، وتنمية مكاسبه بما ييسّر له استجلاب كلِّ صحيح نافع ميسّر بأفق خدمة الإنسان، مرضاةً للحق سبحانه وتعالىٰ، وهو جهد يُفضي

* دكتوراه في العلوم الإسلامية تخصص أصول الدين عقيدة وفكر إسلامي، أستاذ العقيدة والفكر الإسلامي في كلية العلوم الإسلامية، جامعة الجزائر١ (يوسف بن خدة)، البريد الإلكتروني: adjidel60@yahoo.fr

إلىٰ استعادة العقل وتصحيح وضع العقل المعدّل استرداداً للعقل الأصلي الذي خُلِق الإنسان مزوّداً به في أصل الخلقة.

الإيمان بهذا الصدد ليس لفظاً خاوياً وفكرةً للتجاذب المذهبي، بل هو رؤية للوجود والخلود، فهو كما هو في أصل اشتقاقه أمان، يتأسّس علىٰ الأمان المستوعب لكلِّ المراحل التي يمر بها الإيمان، بدءاً بالتوطين الإلهي له في النفس والقلب والروح؛ أي في أصل الخلقة (الفطرة)، واستجلابه حال الضياع في التاريخ؛ إذ لا طريق لاسترداده مرّةً أخرىٰ بغير تربية فكرية منهجية، تستثمر المعارف الفطرية التي خُلق الإنسان بها مزوّداً، فهو فطري يُستجلب بطريق معتمدة علىٰ معارف فطرية، كما أنَّ رسالة الإيمان في أبعادها الشخصية والجماعية فطرية، وجوهر الإيمان التوحيد، وهو فطري؛ أي هو النسخة الأصلية[1] المحرِّرة للقلب والعقل والروح، وباعثٌ علىٰ الانخراط في مسالك التنمية المعنوية والمادية، لهذا سيكون تركيزنا علىٰ هذا الإيمان بوصفه أصلاً، ثم نثني عليه بالتوحيد، فضلاً عن الإيمان بما استودع الله الإنسان (كلّ الناس) من استعدادات للتلقي عن الله، والقدرة علىٰ ارتفاق الكون المطواع للقيام بهذه المهمّة، وهذا لا يتمّ من غير إيمان بما استودع الله الإنسان من قدرات، وتفعيلِها في شعاب الحياة، من خلال نظر معرفي وتدبير واقعي.

ولأجل بيان هذه المعاني جاء البحث في ثلاثة مباحث هي:

المبحث الأول: التربية الفكرية إيمان وأمن وأمانة

المبحث الثاني: التربية الفكرية في الإيمان بالتوحيد

المبحث الثالث: التربية الفكرية الإيمانية

---

(١) النسخة التي فطر الله الإنسان عليها وأودعها آدم أبا البشر، وربما تكون هذه النسخة قد ضاعت في التاريخ، نتيجة ضيّعتها البيئة الأرضية الحاضنة التي تتصف بالتشاكس.

المبحث الأول

التربية الفكرية إيمان وأمن وأمانة

أولاً: التربية الفكرية على أنّ الإيمان أمان:

١- **الفكر والإيمان**: الإيمان موجود بين ظهراني الناس، دون أن يبعث فيهم الاهتمام بالتأسيس المعرفي والاجتماعي، المبني على الأمان بكل مظاهره في شموله وتكامله، كأنّه مخالفٌ للنسخة الأصلية التي استودعها الله الضمائرَ وأنزل بها الكتب، وعلّمها الرسل عليهم الصلاة والسلام، ويزيد الإغراق في هذا، الابتعادُ عن إيمان مؤسس على الأمان، ولا سيّما إذا اخترنا الدخول إلى رحاب الموضوع من مداخل المدارس الكلامية الإسلامية (الفرق الإسلامية) وبقاياها الفكرية في العالم الإسلامي المعاصر؛ إذ ضيّعت مناقشاتهم البِنْية الجوهرية للباعث على المراجعات المتعلّقة بالفكر نفسه فضلاً عن وظيفته الوجودية.

لهذا سنعرض المسألة من منظور التفتيش عن الفكرة (المبدأ) الأصلية الباعثة على استعادة الفكر والتفكير أفقَ الوظيفة الوجودية؛ أي يصبح الفكر والتفكير مشغولاً بأفق الوظيفة الوجودية، فيتحرر من العبثية أو الميل عن المقاصد الشرعية.

والتفكير في موضوع النهضة بالإيمان ليس بدعاً من القول، بل لنا في ذلك شواهد تاريخية معاصرة ينبجس منها استشعار طلب النهضة بمبدأ أصلي وفكرة أصيلة، فندقّق -إذا ما أردنا النهضة- فيما إذا كانت الفكرة التي تُراد بها النهضة هي الفكرة الأَصِيلة الأَصْلية أم هي شبيهاتها، التي جرى تداولها عبر التاريخ، وفي مختلف المدارس الإسلامية، ولعلّ قول إمام دار الهجرة الإمام مالك بن أنس (توفي١٧٩هـ) من أنفس الأقوال في التعبير عن هذه المعاني، قال الإمام: "لن يُصلِحَ آخرَ هذه الأمة إلا ما أصلَحَ أوَّلَها"[1]، وقد كَتب محمد البشير

---

(١) القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي السبتي المغربي (توفي٥٤٤هـ). **الشفا بتعريف حقوق المصطفى**، تحقيق ودراسة: عبد السلام البكاري المساري، الجزائر: وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، ٢٠٠٦م، ج٢، ص.٨٨

الإبراهيمي[1] في شرح هذه القاعدة الجليلة مقالًا راقياً في بيان أهميتها في تاريخ المسلمين عبر العصور، مركّزاً على ما كان عليه المعوّل في رفعتهم الـمُضَيَّعَة، فقال: "القرآنُ هو الذي أصلح النفوس التي انحرفت عن صراط الفطرة، وحرَّر العقول من ربقة التقاليد السخيفة، وفتح أمامها ميادين التأمل والتعقل". وقال أيضاً في السياق نفسه: "والقرآنُ هو الذي حلَّ المشكلة الكبرى التي يتخبّط فيها العالم اليوم ولا يجد لها حلاًّ، وهي مشكلة الغنى والفقر." ويخلص في آخر المقال إلى القول بأنّ: "القرآن إصلاح شامل لنقائص البشرية الموروثة، بل اجتثاث لتلك النقائص من أصولها. وبناءٌ للحياة السعيدة التي لا يُظلم فيها البشر، ولا يُهضم له حق، على أساس من الحب والعدل والإحسان. والقرآن هو الدستور السماوي الذي لا نقص فيه ولا خلل: فالعقائد فيه صافية والعبادات خالصة، ..."[2] وما تحقق ذلك إلا بكون المبدأ المحرّك أصيلاً.

وهو نفسه ما نبّه إليه الأستاذ مالك بن نبي من أنَّ النهضة لا تكون إلا بفكرة أصيلة (مبدأ)، وكلُّ سعي لإحداث نهضة بغيرها يمكن أن يؤسس "لمدنية" تستشرف أفق الغرب، ولا تُنشئ المشروع الحضاري الذي تُربي الرؤيةُ الحضارية أهلَها على استشرافه في سيرهم الحضاري، وهي من هذه الزاوية لا صلة لها بما تروم الأمة بلوغه. فنحن: "لا نستطيع أن نصنع التاريخ بتقليد خُطى الآخرين في سائر الدروب التي طرقوها، بل أنْ نفتح دروباً جديدة، ولا يمكن أن يتحقّق ذلك إلاّ بأفكار أصيلة تستجيب لسائر المشكلات على الصعيد الأخلاقي أو على صعيد الأفكار الفعّالة، لنجابه مشكلات التطور في مجتمع يعيد بناء نفسه."[3]

(١) (المحرر) محمد البشير الإبراهيمي (١٨٨٩- ١٩٦٥م) من أبرز علماء الجزائر، داعية مناضل، وعالم فقيه، وأديب لغوي، وصحفي وشاعر. خلف عبد الحميد بن باديس في رئاسة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بعد وفاته. أخذ علوم القرآن والفقه والأدب في بيئة أسرية عريقة في العلم، ثم هاجر إلى المدينة المنورة فتلقى فيها علوم الحديث. فرضت عليه السلطة الاستعمارية الفرنسية النفي والهجرة والسجن والإقامة الجبرية، أنشأ مدرسة الحديث في تلمسان، وجريدة البصائر، وعدداً من المدارس والمعاهد. له مؤلفات في العقيدة والفقه واللغة العربية.

(٢) الإبراهيمي، محمد البشير. **آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي**، جمع وتقديم أحمد طالب الإبراهيمي، بيروت وتونس: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٧م، (خمسة مجلدات)ج٤، ص٩٣-٩٥.

(٣) بن نبي، مالك. **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة: الدكتور بسام بركة والدكتور أحمد شعبو، دمشق- سوريا: دار الفكر، إعادة الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ص١٦٢.

أمَّا الإمام ابن عاشور فقد أوضح أنَّ إصلاحَ العقيدة هو جوهر ما دعا إليه الإسلام، فقال: "وكان إصلاح الاعتقاد أهم ما ابتدأ به الإسلام، وأكثر ما تعرض له؛ وذلك لأنَّ إصلاح الفكرة هو مبدأ كلِّ إصلاح؛ ولأنَّه لا يرجىٰ صلاح لقوم تلطخت عقولهم بالعقائد الضالَّة، وخسئت نفوسهم بآثار تلك العقائد المثيرة، خوفاً من لا شيء، وطمعاً في غير شيء، وإذا صلح الاعتقاد أمكن صلاح الباقي؛ لأنَّ المرء إنسان بروحه لا بجسمه."[(١)]

والتركيز علىٰ أصالة الفكرة تنبيه إلىٰ خطورة الأفكار الشبيهة أو الأفكار التي كانت بمثابة انزياح عن مفهوم الإيمان ووظيفته الوجودية، لهذا فنحن في مقام التدقيق في الإيمان المتداول من حيث استشرافه لأصل ما جاءت به الشريعة، وهو مهمّ في سياق التربية الفكرية المستشرفة للأفق الحضاري المنشود، وخاصة في ظلِّ عموم البلوىٰ به في ظروفنا الراهنة، وكلّ ما سبقت الإشارة إليه يؤكّد أنَّ الأمم لا تنال حظاً من السير في طريق التحضّر إلاّ بمبدأ أَصْليٍّ أصيل، لا بما نُسِب إليه من المبادئ؛ إذ ليس كلُّ ما سُوّق باسمه هو كذلك في الأمر نفسه، لهذا فاستشراف النهضة الحضارية تقتضي تربية فكرية نقدية تفحص وتمحّص درجة استحضار المبدأ الأصلي الباعث علىٰ التحضّر في السعي إلىٰ نيله، فلا تسلم العقول للأفكار والمبادئ المنسوبة إلىٰ الأصل إلا بعد فحص وتمحيص ونقد يؤكّد صحة النسبة، ونحن في هذا السير قد ننسب إليها ما ليس منها، وخاصة في التفاصيل، مما يستدعي الانفتاح المعرفي والنقدي علىٰ كلّ الآراء المتداولة بشأن الفكرة الأصلية، فليس في الخَلْق من حاز الحقيقة بتفاصيلها، ورأسُ المراجعات والمحاكمات بناءُ السعي الفكري علىٰ الإيمان الأصلي الأصيل، الباعث علىٰ تعمير الإنسان بقيم الخير وتعمير المكان بمنتجات هذه القيم، فلا أقلَّ من فحص الإيمان الموجود وتمحيصه ومحاكمته إلىٰ ما صرّحت به النصوص الصحيحة من الوحي الشريف.

٢- **صلة الإيمان بالأمان**: ويفرض السياق تحقيق القول في أنَّ الصلة بين الإيمان والأمان هي صلة وثيقة. وقد ورد لفظ الإيمان في لغة العرب باستعمالين، فتارة يتعدّىٰ بنفسه فيكون معناه التأمين أي إعطاء الأمان، تقول العرب: آمنت فلاناً إيماناً وآمنته وأمّنته تأميناً،

(١) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ج٤، ص.١٩٤

بمعنى واحد، قال تعالى: ﴿وَءَامَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾، والله تعالى هو الـمُؤْمِنُ، لأنّه آمَنَ عبادَه من أن يظلمهم.[١] وتارة يتعدّى بالباء أو اللام فيكون معناه التصديق ﴿قُولُوٓاْ ءَامَنَّا بِٱللَّهِ﴾، و﴿أَفَتَطْمَعُونَ أَن يُؤْمِنُواْ لَكُمْ﴾.

قال علماء الاشتقاق: والمعنى الثاني راجع إلى الأول، لأنّ من صدّقك، فقد أمّنك من التكذيب والمخالفة.[٢]

وفي كنف هذه المعاني قال ابن عاشور: "المؤمن" اسم فاعل من آمن،... أي جعل غيره آمناً. فالله هو الذي جعل الأمان في غالب أحوال الموجودات، إذ خلق نظام المخلوقات بعيداً عن الأخطار والمصائب، وإنما تَعْرِض للمخلوقات المصائب بعوارض تتركب من تقارن أو تضاد أو تعارض مصالح، فيرجع أقواها ويَدحض أدناها، وقد تأتي من جرّاء أفعال الناس."[٣]

يتبيّن مما سلف أنّ الإيمان لا يتأسس على الختل والمغالطة، فالـمُخاطَبون آمنون على عقولهم، وآمنون على استعداداتهم وملكاتهم ومُمْتَلَكَاتِهِم، لا يُظلمون، وإن تحلوا بالإيمان وفق أعلى درجاته لا يَظلمون. ولهذا فالإيمان في أصل الوضع أمان بكلِّ أبعاده، وبهذا يكون الإيمان الصحيح مُنال التفاصيل بتربية فكرية ممنهجة، تيسّر تثبيت معانيها وأبعادها وإثباتها في الوقت نفسه.

٣- الأمان مستودع في أصل الخلقة: لم يخلق الله الإنسانَ بِعَدَّادٍ صفري، بل خلق الله الإنسان باستعدادات فطرية، تيسّر له الفهم عن الله سبحانه[٤]، ﴿فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ﴾ [الروم: ٣٠]، ووهبه الله عقلاً يُعْرَفُ بالعقل

(١) الجوهري، إسماعيل بن حمّاد. **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، بيروت: دار العلم للملايين، ط٣، ١٣٩٩هـ/ ١٩٨٤م، ج٥: مادة (آمن).

(٢) دراز، محمد عبد الله. **المختار من كنوز السنة، شرح لأربعين حديثاً**، القاهرة: مطابع الثقافة، د. ت، ص٥٧.

(٣) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م، ج٢٨، ص١٢١.

(٤) الفاروقي، إسماعيل راجي. **التوحيد مضامينه على الفكر والحياة**، ترجمة: السيّد عمر، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٦م، ص٥٠.

الفطري، وهو ضامن المعارف الضرورية التي يحتاجها في التلقي عن الله، والتفاعل مع ما فهمه مما حوله من الأناسي والأشياء.

قد يضيّع هذا العقل في التاريخ بفعل الحاضنة الفكرية أو المذهبية أو الفلسفية، أمّا في أصل الخلقة فله استعداد التلقي عن الله الأمر والنهي التي هي موارد التكليف، التي إذا تحلّى بها على أكمل وجه وَفق الطاقة البشرية ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡۗ﴾ [البقرة: ٢٨٦] كان إنساناً بمعنى مونساً بالله ومونِساً للآخرين بهذا الأُنْس بالله، ويتعدّى الإيناس ليشمل عالم غير العقلاء، ولهذه المعاني جملة من التجليات.

٤- **شمول الأمان في الإيمان**: لا شك في أنَّ الأمان إنّما يكون في الاستدلال: فالإيمان يبنى على الأدلة الصحيحة، فلا قيمة لإيمان لا يتأسس على صحيح الأدلة التي تقوم حجة بين يديّ الله سبحانه، وهي حجة على الناس فيما بينهم. وفضلاً عن ذلك فإنّنا بقولنا: الإيمان أمان، ننفي أصل الظلم في الإيمان نفسه أو طلب تحصيله، فقد هيّأ الله الـمُخاطَب وملّكه قدرة التلقي عن الله، وهو مشترك إنساني، أساسه المبادئ المدبِّرة للعقل، التي تمثّل رأس مال التجارة العلمية،[1] وجعل له النص الـمُتَلَقَّى قابلًا للفهم في كليّاته الكبرى، الباعثة على الانخراط الأخلاقي في عمارة النفس بقيم الخير، وعمارة المكان بتفعيل هذه القيم، لهذا فهو قابل للتمثّل.

وقد جعل الله عقل الإنسان مطواعاً للفهم، وجعل فطرته مستعدة لنيل هذه الرتبة المعرفية، وجعل جملة استعدادته وملكاته، مطواعة لتحقيق هذا المسعى، وما دام إمكان تعرّض هذه المعاني السامقة للتعطيل من خلال منظومات قيمية مباينة، فقد شرعت التربية الفكرية لتحصين هذه المكاسب الأصلية. وهذا النوع من التربية أشبه بالتطعيم ضد استئصالها أو تشويهها أو التشغيب عليها أو كلّ ما يمكن أن يؤثّر عليها سلباً. وتأكيداً لبقائها مصونة شرع أيضاً التطعيم التذكيري[2] مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وَذَكِّرۡ فَإِنَّ ٱلذِّكۡرَىٰ تَنفَعُ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ﴾ [الذاريات: ٥٥]، ويمكن تلخيص هذه المعاني فيما يأتي:

---

(١) المظفر، محمد رضا. **المنطق**، بيروت: دار التعارف، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م، ص ٢٦، و٢٠١.

(٢) معلوم أنّ التطعيم غرضه حماية الأصل.

أ- الأمان من أن تكلّف فوق طاقتك: إنَّ من أسماء الله الحسنىٰ "المؤمن" وهو الذي جعل الأمان في غالب الموجودات، ومنها الإنسان، فلا تكليف فوق الطاقة، وميادين الطاعة مطاوعة للقيام بهذه المهمّة، سواء تعلّق الأمر بالكائنات أو الأوامر التشريعية، وإلاّ ما خوطب بالتعقُّل عن الله.[١] قال الشاطبي: "الأحكام الاعتقادية والعملية مما يسع الأمّيَّ تعقّلها، ليسعه الدخول تحت حكمها، أمّا "الاعتقادية"، بأن تكون من القرب للفهم، والسهولة علىٰ العقل، بحيث يشترك فيها الجمهور، من كان فيهم ثاقب الفهم أو بليداً، فإنّها لو كانت مما لا يدركه إلاّ الخواص لم تكن شريعة عامة ... فلا بدّ أن تكون المعاني المطلوب علمُها واعتقادُها سهلةَ المأخذ."[٢] ثم يزيد المسألة وضوحاً بقوله: "ولذلك تجد الشريعة لم تعرّف من الأمور الإلهية إلاّ بما يسع فهمه، وأرْجت غير ذلك فعرّفته بمقتضىٰ الأسماء والصفات، وحضّت علىٰ النظر في المخلوقات، إلىٰ أشباه ذلك، وأحالت فيما يقع فيه الاشتباه علىٰ قاعدة عامة، وهو قوله تعالىٰ: ﴿لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞۖ﴾ وسكتت عن أشياء لا تهتدي إليها العقول. نعم لا ينكر تفاضل الإدراكات علىٰ الجملة، وإنّما النظر في القدر الـمُكَلَّف به؛"[٣] أي الحد الأدنىٰ المطلوب من المعارف الإيمانية.

إنّ معارف الإيمان أمانٌ لصاحبها، فلا يقبل إيماناً يخادع العقل، ولهذا يطالب الشارع الحكيم بالبرهان: ﴿قُلۡ هَاتُواْ بُرۡهَٰنَكُمۡ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ﴾ [البقرة: ١١١]، وصيغتها أن يكون الاستدلال بين الناس أبوابه مُشْرَعة؛ إذ صيغة ﴿بُرۡهَٰنَكُمۡ﴾ تدل علىٰ الانفتاح الاستدلالي، أي آتوا بما يعد عندكم برهاناً لنعرضه علىٰ المحاكمات العقلية، والذي يضيق بالعقل في أصل الوضع لا يقبل إلاّ ما كان برهاناً في نفس الأمر، لا ما يمكن أن تختلف فيه الأنظار من جهة كونه برهاناً، وهذه الصيغة بقيت حيّة مقروءة متلوة، محفوظة للدلالة علىٰ الانفتاح الدائم علىٰ ما صحّ من الأدلة؛ إذْ النصُّ عليها لم يكن تاريخياً ماضوياً غير قابل

---

(١) الصالح، صبحي. **الإسلام ومستقبل الحضارة**، بيروت: دار الشورىٰ، ط١، ١٩٨٢م، ص٢٥٢-٢٥٤.

(٢) الشاطبي، أبو إسحاق، إبراهيم بن موسىٰ بن محمد اللخمي (توفي٧٩٠هـ). **الموافقات في أصول الشريعة**، ضبط محمد عبد الله دراز، بيروت: دار المعرفة، (د ت)، ج٢، ص ٨٨.

(٣) المرجع السابق، ج٢، ص٨٨-٨٩.

للعمل به في الحاضر والقابل، مما يرسّخ فكرة الانفتاح الاستدلالي؛ ذلك أنّ ما صحّ من الحجج لن يكون إلاّ حجة صحيحة مؤيّدة لصريح الوحي، أو ناطقة بما ورد فيه، وهذه تربية فكرية بامتياز على الانفتاح المعرفي والمنهجي على الخبرات الإنسانية.

ب- سعة الأمان لجملة ميادين الفعل الإنساني: لا يتوقّف الأمان على الجوانب المعرفية، بل يتعدّاه ليستوعب جملة ما تدعو إليه غريزة البقاء؛ إذ من مقتضيات هذه الغريزة الحفاظ على الدين والنفس والمال والعقل والنسب والحرية، ذلك أنّه لولا غريزة البقاء -التي فطر الإنسان عليها- ما نشأ علم وما تطورت حضارة، وما تناسل الناس، فالحفاظ على النسل يقتضي اكتساب عناصر القوة المادية التي تتأتى بالعلم وتطبيقاته، وهي أساس بناء الحضارات، من هنا كان الإيمان أمْنا على الإنسان في جملة أبعاده الفردية والأسرية والمجتمعية والدولتية والأمتية والدولية والإنسانية، فليس في الإيمان ما يدعو إلى إهمال أي مكوّن منها، وزيادة إلى ما سلف فإنّ الإيمان يجعل لهذه الغرائز -وهي الطاقة الحيوية[1] للإنسان-، التي لا تُدْفَعُ ولا تُرْفَع، وظيفة وجودية مهمّتها الرئيسة الحفاظ على النوع الإنساني. ومن متطلبات اتساع الأمان للنوع الإنساني تقرير مبدأ تبليغ الإسلام وبذله للناس لأجل إسعافهم لاسترداد أصل الخلقة التي ضيّعوها في التاريخ، وهذه تربية فكرية على المراجعات المستمرة، لما أنتج من معارف أو مواقف لا تنسجم مع الأمان في جملة ميادين فعل الإنسان، بأفق نوع الإنسان بكلّ مكوّناته، فلا تغليب للعقل على السمع، ولا تغليب للظاهر على الباطن، فتُدفع مسالك الميل عن التوازن المتعلّق بالشخص نفسه، فهو يعيش دنياه بأعلى قيمة ممكنة، مستشرفاً أفق الآخرة لما لها من دفع فعّال على ملء الدنيا بالخيرات، وهذا نوع تربية فكرية واقعية تراعي شمول الإنسان في جملة مطالبه الدنيوية، فضلاً عن مطلب الآخرة الباعثة على تعمير الدنيا، فلم يوجِد الله في الإنسان الغرائزَ ليعقّده، بل ليحلّ بها مشكلات بقاء النوع الإنساني، بقاءً يميل إليه الإنسان بما طبعه الله فيه من ميل إلى إشباعها، فلا يُلغي الإشباعَ، بل يلبِّيه، ويحرّره -في الوقت نفسه- مما يعود على الأصل الإنساني بالتلف والضياع، أي إنّه يُعْنى بالإنساني في المقام الأول، فلا اعتبار للفئوية أو التجزيئية في هذا السياق.

---

(١) مصطلح عند مالك بن نبي.

ت- الإيمان الأَمَانِيُّ مصفاة المعارف وتصحيح المواقف: يمثّل الإيمان في الإسلام مصفاةً تُعرض عليها جميع المعارف الواردة من الخبرة البشرية عبر العصور، فإن رفضها الإيمان الأمانيّ فلا قيمة لها، لأنّه يتأسس على الحق والصدق والصحيح من المعارف من أي وعاء صدرت، فإنْ خالف مبْدَأها الرئيس: "الأمان في الإيمان نشأة واستمرار ووظيفة" فلا شكّ أنَّ الميل عنه وُلِد في التجربة البشرية، فالإيمان يدعوك إلى ضرورة التفتيش عن أسباب الانحراف عن الأصل الأصلي (الأمان في الإيمان) في الإنسان، لا أن تقف موقفاً عدائياً من الذي ضيّع شيئاً من الأصل في السياقات التاريخية.[1] ولا تتعلّق المراجعة بالكليات الكبرى المتعلّقة بالمخالفين في الملّة فحسب، بل تتجاوزهم لتشمل المراجعات الذاتية المتعلّقة بصحة ما نعتقد أنّه أمان، وكونه من الأصول الباعثة على الأمان، لهذا يعد هذا المسلك تربية فكرية حركية تنموية لا يتسرّب إليها السكون، وهي حركة تُراجِعُ -بعنوان البحث عن الأمان المنبعث من رحم الإيمان- كلَّ التصوّرات والتصرّفات الشخصية بجملة أبعادها (الفردية، والجماعية، و...)، وكذا مراجعة كلِّ التصورات والتصرفات التي تنبثق عن الإنسان تأسيساً للتثاقف والاستفادة.

ث- الإيمان أساس تشبيك الصِّلاَت بالله وبمخلوقاته: الإيمان، فضلاً عمّا سبقت الإشارة إليه، نور يقذفه الله تعالى في قلب من يشاء من عباده، ومن هنا كان الإيمان نوراً لوجدان البشر، يُضيء دفعة ملكوتية الوجدان بتمامها، فينشر أُنساً له مع كلِّ الكائنات، ويقيم صلةً بين الوجدان وكلِّ شيء، ويلقي في القلب قوّة معنوية يقتدر معها الإنسان على مصارعة جميع الحوادث والمصائب. الإيمان يعطي وُسْعةً يقتدر معها الإنسان على ابتلاع الماضي والمستقبل، وهو فضلاً عن ذلك لمعة من السعادة الأبدية[2]، وبهذا كان الإيمان وسيبقى أماناً في الدنيا والآخرة، هذا هو الإيمان الذي يبعث على خدمة الخلق مرضاة للحق سبحانه وتعالى.

---

(١) الاستثناء: إلاّ من ظلم فهذا يدفع ظلمه، لأنّ قبول الظلم مع القدرة على دفعه أو رفعه مخالف للفطرة التي فطر عليها الخلق، بل هو نكوص فطرة.

(٢) النورسي، بديع الزمان سعيد. **إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز** (المجلد الخامس من رسائل النور)، تحقيق: إحسان قاسم الصالحي، استنبول والقاهرة: دار سوزلر، ط٧، ٢٠١٣م، ص٤٩. بتصرف.

الإيمان الذي يدفعك بهذه الصيغة -صيغة المضارع لأنّك قد تضيّع الوجهة في السير التاريخي- للانخراط في منظومة المخلوقات، هو الإيمان الذي يؤسس تشبيك العلاقة بالمخلوقات من خلال الحضور الدائم الصلة بالله تعالىٰ، وهذا السعي ليس سعياً نظرياً صرفاً، بل هو سعيٌ عملي بامتياز. والعيش بهذه المعاني وفي كنَفها يرسّخ مبدأ أنَّ الفكر أمانة يتعيّن إنشاء تربية فكرية مستندة إليه تصوُّراً وتصرُّفاً.

ثانياً: التربية الفكرية علىٰ أنّ الفكر أمانة:

١- **مقتضىٰ الفكر أمانة:** رأس مقتضيات الإيمان أن يعلم الإنسان أنّه مؤتمن علىٰ كلِّ ما وُضِع بين يديه من استعدادات وملكات ومُـمَلَّكَات، يُسْأَلُ عنها فيمَ أفناها، فالمسلم مُستخلَفٌ فيما وُضِع بين يديه وليس مالكاً أصلياً، والفكر هو أهمّ ما يتعيّن العناية به من الملكات والاستعدادات؛ إذ الفكر من بين ما أؤتمن عليه الإنسان، وهو حين يستشعر هذه المعاني ويستجلب مقتضياتها في الفكر والتفكير، ينطلق من كونه ليس مالكاً أصلياً للفكر، وهذا تنبجس عنه مراعاة الرؤية، روماً للحفاظ علىٰ أصل ما مُنِح الإنسان للانتفاع به وهو العقل، ثم مراعاة الرؤية نفسها في الاستعمال، فكلُّ من يستعملها بما يقلّل من شأنها أو يشوّش علىٰ مهمّتها الوجودية، أو يستعملها لأجل الإفساد الذاتي أو العمومي ما راعىٰ فيها الرؤية الإسلامية الإيمانية الأمانية، فأهمل تأسيسها علىٰ الأمان الذاتي والاجتماعي، فضلاً عن تغييب الإيمان في بعده الائتماني.

٢- **متطلبات أنّك لست مالكاً أصلياً:** مقتضىٰ أنّك لست مالكاً أصلياً أنّه لا يحق لك التصرف فيما وضع بين يديك إلا علىٰ وفق شرط الواهب، وشرطه العمل بالأمر والنهي، وبذلك تكون كائناً أخلاقياً، والغالب في مخرجات الأمر والنهي مصلحة النوع الإنساني، لهذا فالإنسانية يُستجلب جوهرها بتفعيل مقاصد التكليف في النفس، وبقدر انطباع مقاصد التكليف في النفس تتحقَّق مصالح النوع الإنساني، وبقدر ما يضيّع من المقاصد التي يُطلب انطباعها في النفس تُضيّع المصالح، وبالتالي تكون الإنسانية صنو انطباع مقاصد التكليف في النفس، فيكون قول أحد المشتغلين (وكثيراً ما يكون مُشْغِلاً عنه) بالفكر الإسلامي: "ولعلّ أوّل معطىٰ يتعيّن أخذه بعين الاعتبار أنَّ الحضارة المعاصرة التي هي غربية المنشأ

ثم صارت اليوم كونية، حضارة تتمحور حول الإنسان لا حول الله، كما كان الشأن في الحضارات التوحيدية كلّها"[1]، ليس من العلم في شيء، ففضلًا عن كون هذا الرأي يعبرّ عن نظرية تربوية غربية بامتياز، منها يستمد رؤيته وتدبيره وادّعاء عالميته، فإنّه يصوّر بشكل غير موضوعي العلاقة بين الله والإنسان.

وتتناسب الإنسانية قوّة وضعفاً بقدر ما ينطبع التوحيد بجملة قيمه ومعاييره في النفس، وبقدر تضييع الانطباع في النفس نضيّع عناصر الإنسانية، فالإنسان لكي يكون إنسانياً ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ﴾ (الإسراء: ٧٠)، ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْۚ﴾ (الحجرات: ١٣)، يتعيّن أن يكون متديناً بدين يؤسس للإنسانية أخوّةً وخدمةً وأفقاً، فالإنسان بحاجة إلى الدين الإسلامي لكي يكون إنساناً مكرَّماً بالفعل، يستشرف الأفق الإنساني، وليس العكس وفق رأي من نقلنا تصويره.

٣- **استشعار "كون الفكر أمانة" وصلته بالترقي القيمي والروحي:** يكون الإنسان إنساناً ويرتقي في مراقي الكمال الإنساني بقدر انطباع استشعار كون الفكر أمانة في النفس والقلب والعقل، وترجمتها عملاً نافعاً في شعاب الحياة، لهذا عندما يكون استشعار أمانة الفكر وانطباعها في الوجدان، نستوعب بيُسْر معنى "الاستخلاف"، إذا تغلغل وانطبع مبدأ الاستخلاف في قلب الإنسان واستشعره، فسيتحرك بعنوان المستخلف فيها المستأمن عليها؛ أي لا يتحرّك بعنوان المالك الأصلي، ولهذا فهو عن قناعة يقرّ بحاله أنّه لا يحق له التصرُّف فيما وضع بين يديه إلا على وفق شرط الواهب، وشرطه العمل بالأمر والنهي، وبذلك جعله الخالق سبحانه وتعالى مستعداً ليكون كائناً أخلاقياً، فتكون تصرّفاته المؤسسة على التصور المذكور تصب -في الغالب- في مصلحة نوع الإنسان، لهذا فإنَّ مخرجات الأمر والنهي مصلحة النوع الإنساني، وتحقيق هذا المقصد يفرض تنمية الفكر بالتربية، أي التربية الفكرية الراشدة.

إنَّ تحقيق مطلب استشعار "كون الفكر أمانة" وفهم صلة ذلك بالترقي القيمي والروحي سوف يقود إلى استشراف أفق الإنسان الكامل، الأنموذج الأكمل في الاستخلاف، وهو

(١) عيَّاد، الحبيب. **الكلام في التوحيد**، تقديم: عبد المجيد الشرفي، بيروت: دار المدار الإسلامي، ط١، ٢٠٠٩م، ص٧.

سيّدنا رسول الله صلىٰ الله عليه وسلّم، ولا يتأتىٰ استشراف هذا الأفق بغير تربية فكرية راشدة تستجمع قوىٰ الإنسان المعنوية، وتطهّر عقله من جملة ملوّثاته المكتسبة من الحاضنة التربوية الفكرية الضرار.

٤- **انطباع الفكر أمانة في النفس**: علامة انطباع مبدأ (الفكر أمانة) في النفس، هو جعله باعث الحركية الحضارية ووقود طاقة الدافعية الاجتماعية، ولذلك تجلياتٌ اجتماعية تستشرف أفقاً حضارياً، أَمَارتُه أن يصبح من انطبعت في نفسه مسكوناً بنهضة أمته، فيقول بحاله قبل مقاله: أمتي أمتي! أي مجتمعي مجتمعي، ويقول بحالة الإنسان أخ الإنسان؛ أي يعيش لغيره، من حيث إنَّ العيش في أعلىٰ رتبه أن يعيش لغيره[1]، وأن يبذل العقل الذي هو أمانة وُقِفَ عليه الانتفاع بها في خدمة الخلق مرضاة للحق، ومعناه بذل الحق لمستحقه.

الاستخلاف أمانة معناه أنَّك مطالب ببذل ما استأمنك الله عليه قبل أن يذهب عنك أو تذهب عنه، فلا تستأثرْ بما وُضع بين يديك وتعطّل حق الله فيه، فيتعيّن بناء علىٰ ذلك مراعاة الفقراء فيما مُلِّكته وفيما استؤمنت عليه من علم أو مال أو سلطة أو جاه أو... فيشمل الاستخلاف كلَّ عناصر القوة المادية والمعنوية، وبهذا يستوعب مبدأ الاستخلاف - الذي هو الحركة بهذا المبدأ الإيماني - كلَّ مجالات الحياة صغيرها وكبيرها، وهو مبدأ يدفعك للانخراط في شعاب الحياة منتفعاً ونافعاً، ذلك أنَّ للإيمان إشعاعاً اجتماعياً يجعلك متحرّكاً في اتّجاه خدمة المجتمع، هذا هو الإيمان الذي يراد استعادته؛ إيمان يتجاوز النسخة المتداولة، الموجودة في شعاب حياة المسلمين المعاصرة.

لهذا فالإيمان كما هو مطلوب غير الإيمان كما هو موجود، فقد وقع له نوع انزياح، فيرىٰ بالعين-كلُّ من ألقىٰ البصر- أنّ معرفة الإيمان: "تجرّدت من فاعليتها، ومن ثمَّ فقدت إشعاعها الاجتماعي؛ فأصبحت جذبية فردية، وصار الإيمانُ إيمانَ فردٍ متحلّلٍ من

(١) عن أبي موسىٰ الأشعري رضي الله عنه، عن النبي صلىٰ الله عليه وسلم قال: (المؤمن لِلْمؤْمن كالبُنْيان يَشُدُّ بَعْضُه بَعْضاً)، ثُمَّ شَبّك بين أَصابعه، انظر:

- البخاري، محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، اعتنىٰ به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م، كتاب الأدب، باب تعاون المؤمنين بعضهم بعضاً، حديث رقم (٦٠٢٦)، ص١١٦٦.

صِلاته بوَسَطه الاجتماعي،"[1] فلم يعد للإيمان سلطان على التذكير بمنزلة الفكر في الرؤية الإسلامية، ومن تبعات ذلك أن لا يكون له سلطان على التفكير في مسالكه المنجية ومواضيعه المشتغل عليها.

٥- **الفكرة حركة في شعاب الحياة:** الأمانة التي استخلِف فيها الإنسان أمانات وليست واحدة، وهيمنتها على الفكر واستحضارها وتفعيلها يجعل الفكر مستوعباً لجملة ميادين الفعل الإنساني تفكيراً وتدبيراً وتصورّاً وتصرّفاً، فانطباعها في النفس يعني أن نراعي في تلك الأمانات ما يحقق الطاعة بها، وليس من معنى لذلك البذل غير أمريْن رئيسين؛ أولهما للدلالة على أنّك إنسان يستشرف خدمة النوع أصالة أو بالتبع (ما حول الإنسان)، وهو سير حضاري بامتياز، والثاني أنَّك تكتسب إنسانيتك[2] بقدر استحضارك للخدمة التي تنفع الخلق، وكلاهما دليل على القوة الثاوية في الإيمان، والتي تتحوّل بموجبها القيم الروحية إلى حركة اجتماعية راشدة تؤسس لحركة حضارية رائدة، ورأس تجلياتها فكرك وتفكيرك، فإذا استحضرت هذه المعاني في شعاب الحياة، تقوم بمراجعات مستمرة للوظيفة الوجودية للفكر والتفكير.

(١) بن نبي، مالك. **وجهة العالم الإسلامي**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ص٥٤.

(٢) ذكر الشيخ الرئيس عبد الحميد بن باديس رائد النهضة العلمية الجزائرية المعاصرة في سياق جوابه عن سؤال: لمن أعيش، فكان جوابه أعيش للإسلام والجزائر، ثم بدأ بذكر اعتراض وجيه مفاده "**أنّ العيش للإسلام** ضيق في النظر، وتعصب للنفس، وقصور في التصوّر، وتقصير في النفع. وحجة المعترض في ذلك أنّ ليس الإسلام وحده ديناً للبشرية، ولا الجزائر وحدها وطن الإنسان، ولأوطان الإنسانية كلها حق على كل واحد من أبناء الإنسانية، ولكل دين من أديانها حقه من الاحترام" أقرَّ الشيخ بهذه الحقيقة، ثمّ قال: "نعم إنَّ خدمة الإنسانية في جميع شعوبها، والحدب عليها في جميع أوطانها، واحترامها في جميع **مظاهر تفكيرها** ونزعاتها، هو ما نقصده ونرمي إليه، ونعمل على =تربيتنا وتربية نشئنا عليه، ولكن هذه الدائرة الإنسانية الواسعة ليس من السهل التوصل إلى خدمتها مباشرة ونفعها دون واسطة، فوجب **التفكير** في الوسائل الموصلة إلى تحقيق هذه الخدمة وإيصال هذا النفع." انظر:

- ابن باديس، عبد الحميد. **آثار الإمام عبد الحميد ابن باديس**، الجزائر: مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م، ج٤، ص١٠٩-١١٣.

المبحث الثاني

التربية الفكرية في الإيمان بالتوحيد

أولاً: التّوحيد مبدأ ورؤية وسيرورة وأفق في التربية الفكرية

التّوحيد وفق الموازين الإلهيّة على ما أوحى به الله إلى النّبي صلى الله عليه وسلّم يمثّل مبدأ ورؤية وسيرورة وأفقاً، وكلُّ مصطلح من هذه المصطلحات يمثّل عمدةً من العُمَد التّي يقوم عليها التّوحيد.

١ - التوحيد مبدأ: التوحيد مبدأ أساسيٌّ لكلِّ أنواع العلاقات، فهو الأساس في علاقة الإنسان بالله، وبنفسه، وبمن حوله (عالم العقلاء)، وبما حوله (عالم غير العقلاء)؛ أي هو مبدأ أساسيٌّ ضابطٌ لجملة شبكة العلاقات. وحتى صيغة (توحيد) على زنة "تفعيل" صيغة جامعة، تفيد حركة دائبة لها وجهة مخصوصة هي طلب الصدق في التوحيد، كأنّه سيرٌ توحيديٌّ يستغرق الأنفاس، كأنه يقول: توحيد ثم توحيد ثم توحيد ثم... فيكون السعي مستمراً إلى أن توسّد في التُرَبِ، فهذه الصّيغة وفق هذا الفهم فيها المبدأ والسيرورة؛ أي أنّك تسعى إليه سعياً حثيثاً، فلا يمكن أن تصل إلى المنتهى من أوّل وهلة، ولا في نهاية الرحلة بالموت، ولا يمكن أن تخلص إلى الأنموذج الأكمل بمجرّد التّصور أو بمجرّد المعرفة، بل تتعرّض للمحن باستمرار والفتن والامتحان المستمرّ لتَثْبُت على السّعي لا لتبلغ المنتهى، إذ لا يتصوّر عاقل بلوغَه.

فالتوحيد مبدأ تنمويٌّ دافعٌ بما يتضمّنه من طاقة الدفع، وهو في الوقت نفسه مبدأ لفهم الكون، وللتّعامل معه. ولا يمكن أن يكون لهذا المبدأ هذه القيمة إلا إذا تحوّل إلى رؤية: تبدأ بعلاقة تقديس لله سبحانه وتنزيهه، وعلاقة احترام للمخلوقات لمشاركتهم لك في المخلوقية أولاً، ثم تصبح هذه الرؤية ميدان سعيك للنجاة بين يدي الله ثانياً؛ فنجاتك مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بما تبذله من خدمة بعنوان الطاعة لا بعنوان الاضطرار الغريزي.

مميزات "التّوحيد مبدأ"

يتميّز المبدأ بأثره الباعث علىٰ استرجاع النّسخة الأصليّة[1]، وهو بهذا المسعىٰ عمل تنموي يستوعب الإنسان وما حوله، لهذا فهي حركة لها وجهة حدّدها الإيمان، فليست حركة عبثية أو عشوائيّة. فلمّا نقول: (لا إله إلا الله) فهذه الكلمة علىٰ وجازتها هي مبدأ باعثٌ علىٰ الحركية الإيجابية، وعلىٰ التجاوب الإيجابي مع الكون، وباعثة علىٰ استرجاع الصّورة الأصليّة التّي ضيّعها الأناسي في التّاريخ، ومما يسّر للمبادئ الإيمانية القيام بهذه المهمة وتَرَشُّحَها لها كونها امتازت بالصحة عقلاً واليُسْر بناءً والوضوح معنىٰ، ذلك أنَّ الوظيفة الاستيعابية للإيمان تفرض منهجياً وضوحها، وقابليتها للفهم والامتثال.

وزيادة إلىٰ ما سلف فإنَّ الدخول إلىٰ رحاب التوحيد يتطلب أن يكون والجه موحَّداً في نفسه،[2] موحِّداً لله في علاقته مع نفسه وأخيه الإنسان وسائر المكوّنات. والموحِّد يستحيل أن يعامل مكونات الكون من عالم العقلاء أو غيرهم معاملة الحق سبحانه وتعالىٰ، فلا تقديس لا للبشر ولا للبقر ولا للحجر. المبدأ الإيماني الصارم أساس الرُّؤية، وأساس في السير في شعاب الحياة، فأنت تسير قُدُماً نحو التّوحيد، فليس هناك من يقول: "قد وصلت وبلغت المنتهىٰ"، وإنّما هي مكابدة وسعي متواصل وحركة دائمة، ولكي تثبت علىٰ ذلك ينبغي أن تكون فيك ديمومة الافتقار إلىٰ الله سبحانه وتعالىٰ.

فقولنا: إنَّ التوحيد مبدأ، معناه لا يمكن بأيِّ شكلٍ من الأشكال أن تغيب عنه للحظة من اللّحظات، يستوعب الأنفاس فضلاً عن الأوقات. ودرس العقيدة بعد القرن الرّابع أصبح يخاطب إنساناً غير مُوَحَّد في الإقبال عليه، فيكون قلبه في جزيرة غير التي عليها عقله، وهما في جزيرتين غير الجزيرة التي عليها البدن، فصرنا غالباً متغافلين عن المبدأ، واستهوتنا مسائل الردود علىٰ المخالف المذهبي أو المخالف الملّي، فظنّ المقلّدون أنّ الرّدود علىٰ تلك المذاهب الموالفة والمخالفة مسألة أصيلة في المبدأ، وبناءً عليها يكون الولاء والبراء.

---

(١) النسخ الآدمية التي ضاعت في التاريخ، استرجاعك لصورة أبيك آدم التي ضيّعتها بفعل الحاضنات المتشاكسة.

(٢) منع الدخول المشتت، ينتظر الدخول إلىٰ رحابه قلباً وقالباً، فلا يتصور ولوجه قلباً بلا عقل، أو عقلاً بلا قلب، أو بهما مع تضييع سائر الأعضاء.

أَنْزَل بعض أهلنا قضايا الـمُدافَعَة حفاظاً علىٰ الوحدة الاجتماعية المنبثقة عن الوحدة المذهبيه، منزلة الأصل، وبعنوان التجانس المطلوب سنياً (من خلال الحفاظ علىٰ الوحدة المذهبية) غفلنا عن العناية باسترجاع الإيمان إلىٰ شعاب الحياة، فالمسائل التّي أثيرت في زمن الصّحابة وشغلتهم كانت مسائل بناء علىٰ الواقع، كجمع القرآن والإمامة، وفي مسائل العقيدة الاستثناء الوحيد هو مسألة الرّؤية، وهي بناء علىٰ النّص، وليس بناء علىٰ تفاصيل طرأت.

فما كتبه الأسلاف من تفاصيل هو تاريخ، يمثّل حواشي دعت إليها الضّرورة، فهي ليست من المبدأ الذّي لا يجوز العدول عنه، فالعالم يحتاج إلىٰ مبدأ يُغَيِّرُهُ ويُغَيِّرُ به من حوله وما حوله، وليس بحاجة إلىٰ تفاصيل مغرقة في التاريخ وتفاصيل تنقلنا عن الحاضر إلىٰ الماضي السحيق. والتعليم الذي يجعل التوحيد مبدأ لصناعة التاريخ نمجّد فيه ذكرنا عند الله، ثم عند أولادنا وأحفادنا في المستقبل هو التوحيد الباعث علىٰ صناعة تاريخ، التَوْحِيدُ الـمُسْتَرَدُّ إلىٰ مركز صناعة الحضارة الراشدة التي تسعف الإنسانية في سيرها نحو حياة أفضل، وأمن أوفر.

٢. التوحيد رؤية:[١] يقصد بالرؤية في هذا السياق الخلفيّة النظريّة، بمعنىٰ رؤية الإنسان المنبثقة عن التوحيد للإنسان والكون والحياة، ولكلّ مكوّنات عناصر الحياة. فالذي لا يتحدّث عن التّوحيد في العقيدة بوصفه رؤية سيجعل منه معارف تاريخيّة، وإذا أنت قلت: رؤية، ولم تُعِدْ الرؤيةُ صياغة شخصيتك وفكرك ستصبح معارف تاريخيّة، وحِدْتَ بها عن أنْ تكون مبدءاً حيويّاً، فمجرّد الحديث عن تاريخ الأسلاف الماجد لا يصنع تاريخاً ماجداً، وإنّما نحن أمام مبدأ لا بدّ أن يتجسّد في شعاب الحياة من خلال تحوّله إلىٰ رؤية، فإذا لم يتحوّل إلىٰ رؤية، معناه لم نقو علىٰ جعل التوحيد وجهة في الحركة، وفاقد الوجهة التوحيدية لا يعلم ماذا يعمل بالدين نفسه، إلىٰ أين تريد تأخذ الدّين، عوض التفكير في مسألة إلىٰ أين يريد الدين أن يأخذك؟ إنَّ تقديم الإيمان بوصفه أساساً للوجهة يجعل التوحيد نفسه محدّداً للوجهة، وخلاصتها الإخلاص أو الإفلاس!

---

(١) الفاروقي، **التوحيد ومضامينه في الفكر والحياة**، مرجع سابق، ص٨١.

٣- التوحيد سيرورة: السير بالتوحيد وفي كنفه يستغرق الأنفاس، ويستصعب ادّعاء الخلوص إلىٰ تمام المقصود مع تمام الرضا، لأنّه فاقدٌ لقدرة تحقيق ذلك، فهو بفطرته قاصرٌ ومقصّر وهو العنوان الأبرز للافتقار، من هنا ينتظر أن يتحوّل إلىٰ سعي دؤوب مستمرّ (سيرورة). والله تعالىٰ أوجد فينا النّقص والقصور والتّقصير، وهو الذّي يضطرّنا إلىٰ اللّجوء المستمرّ إليه سبحانه وتعالىٰ، وبهذا يصبح التوحيد سيراً دائماً، زادُه مستمد من اللجوء المستمر إلىٰ الله تعالىٰ. فهو توحيد علىٰ صيغة تفعيل؛ أي سعىٰ متواصل في طريق التوحيد ونحو التّوحيد.

وما دام التّوحيد معياراً يُـحتكم إليه، فهو أساس قيمة أفعالنا وتصرفاتنا وتدبيرنا، فبقدر اقترابنا منه تكون تصرفاتنا ذات جدوىٰ ومنفعة، لـمـّا تقول: (لا إله إلا الله) معناه أنت خيّر بقدر اقترابك منه، فلا يمثّل التوحيد مصدراً باعثاً علىٰ الحركة ومحدّداً للوجهة فحسب، بل يزوّدك بالقيم المعياريّة التّي بناء عليها تكون قريباً من الخيريّة. فهو مصدر ومعيار ومرجع قيمي معياري بالإضافة إلىٰ أنّه مبدأ. فهو يعطيك الوجهة ويعطيك القيمة، وهذه القيمة تتجلىٰ في الأمر والنّهي المستفادة من "افعل ولا تفعل" التي جاءت بها نصوص الوحي، ومن ثمّ تستجلب قيمة الدِّين من الدِّين نفسه، وليس من خارجه.

ومبدأ (لا إله إلا الله) هو استدراك علىٰ كلّ الخليقة أينما وجدوا. قال تعالىٰ: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا﴾ [النّساء: ٥٩]، وأورد الزّمخشري تعليقاً طريفاً علىٰ تفسير الآية، خَلُصَ فيه إلىٰ أنّ النّزاع دائماً بين وليّ الأمر والرّعيّة، ولهذا قال بوجوب ردّه إلىٰ الله، أي وجوب استعادة تحكيم كتاب الله عزّ وجلّ.[١] وهذا مفاده أنَّ من مقتضيات التوحيد أن يكون مصدر المراجعة الأصلي واحد، وما نرجع إليه من غيره إنّما هو بالتبع، أي بما خوّله الله لمن تصدّر للحكم.

(١) الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الخوارزمي (توفي٥٣٨هـ). **الكشاف في حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، بيروت: دار الفكر، ط١، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٧م، ج١، ص٥٣٥-٥٣٦.

إذا دخلت مقام المرابطة دون الأمة يتعيّن أن تكون مسكوناً بخدمتها وخدمة الإنسانية جميعاً، والموَّفَق من دخلها بعنوان الامتثال، والأوفر حظاً في الطاعة من ولج حتىٰ التّحقيق أو الجدل بعنوان الامتثال، فإنّه يسعفه في اقتصاد الأوقات والخصومات، ويهيّئه للعيش في نفحات (لا إله إلا الله) بوصفها مشروع حضارة، تعرض عليها كل معلومة أو مشروع يراد الإفادة منها في حاضر الأمّة وقابل أيامها، وهي منطلق الاستدراك علىٰ مكاسبنا المعرفية، والتربوية، والسّياسيّة، والفكريّة، والاجتماعية، والاقتصاديّة ...

٤- **التوحيد أُفُقاً**: نقصد بالأفق المطلوب استشرافه في قابل الأيام، بأن نحاول قدر الطّاقة أنْ نُغطّي جملة المطالب الإنسانيّة المحدّدة في الأمر والنهي الإلهيين. ولا يختصّ سعي الامتثال بالمسلمين فقط، فهو أوسع من أن يقتصر علىٰ وجهة نظر تقليديّة، فالإنسان حيث كان بصرف النظر عن دينه وعِرْقه ومستواه المعيشي ميدان للبذل والنفع طلباً لمرضاة الله بخدمته وإسعافه لاسترداد الإنسان الأصلي الذي ضاع منه، هذا في مقام البلاغ، أما مقام دفع الظلم فالوضع يختلف.

يفرض التوحيد علىٰ الإنسان شروطاً نفسية استجلاباً للانتفاع به، مقتضاها أنّ التوحيد يريدك موَحَّداً في الإقبال عليه، يريدك أن تستقبل القبلة بكلّك، أي من قمّة رأسك إلىٰ أخمص قدميك، بكلّ ملكاتك واستعداداتك وأبعادك الفردية والجماعية المادية والمعنوية. والتّوحيد سعيٌ مستمرٌّ علىٰ مستوىٰ الاستعدادات والـمُكَوِّنات (المخلوقات) لاستجلاب الصحيح النافع الـميَسَّر معنوياً ومادياً، فلا يمكن أن أقبل معارف أو تصورات أو مواقف ما لم تمر عبر مصافي التوحيد، وهو نفسه يدعونا إلىٰ عرضها علىٰ موازين العقل، فلا أقبل ما لا يمكن أن يثبت عقلاً، أما المنفي عقلاً وخُلقاً فلا مجال لقبوله.

فهذا **أفق** درس التوحيد، وهو ما نطمح إلىٰ الخلوص إليه، فإذا قلنا: إنَّ التّوحيد مبدأ ورؤية وسيرورة وأفق، فهو برنامج عملي لكلِّ من انتسب لخط الإيمان، فكلٌّ مطالب قدر الطّاقة باستجلاب هذه المعاني في الميادين التي يبلغها جهده، مشغول بنفسه فيما إذا كان حقاً موحِّداً، وتجليات ذلك هو السهرُ علىٰ خدمة الخلق مرضاةً للحق، فليست دعوة للاستقالة بل دعوة للانخراط في مسلك الخدمة الإيمانية الإنسانية الراشدة العامة.

ثانياً: متطلبات التوحيد:

يتطلب التوحيدُ النظر في المسألة من جملة من الزوايا المتكاملة؛ أولاً التوحيد بوصفه معتقداً، والتوحيد بوصفه مطلباً، والتوحيد بوصفه تدبيراً، والتوحيد بوصفه سيراً في شعاب الحياة، وهي في الجملة تتناول القضايا الآتية:

الـمُوَحَّد وهو الله، الـمُوَحِّد وهو الإنسان، والمُوَحَّدُ فيه وهو الكائنات.

١ - التوحيد من حيث كونه معتقداً: الله سبحانه وتعالىٰ هو المنزّه، فهناك ثنائية[1] يتعينّ أن تملأ القلب والعقل: فهناك الحق وهناك الخلق، فالخلق لا يمكن أن يرتقوا في المستقبل إلىٰ مرتبة الحق سبحانه وتعالىٰ، فلا نُعامل البشر - بصرف النظر عن مراكزهم عبر التاريخ - معاملة الحق سبحانه وتعالىٰ، فلا تأليه ولا أنصاف آلهة، وليس في الخلق من لا يسأل عمّا يفعل، فلا يحررك التوحيد من شرك القبور ليسلمك إلىٰ شرك القصور، أو الوصاية عن الحق سبحانه وتعالىٰ، والخلق قريبون من الحق بقدر معرفتهم بحقه عليهم والتزامهم بمقتضياته، والأنموذج الأكمل في ذلك هو سيّدنا رسول الله، صلىٰ الله عليه وآله وسلّم.

والتوحيد لأنّه أصلي في الإنسان فهو قريب الفهم، خَلَقَ الله العقل قابلاً لفهم خطوطه العريضة، الباعثة علىٰ الانخراط في حركة التسبيح العام لله تعالىٰ، والتسبيح في هذا السياق هو عين الاتّساق مع المخلوقات المسبّحة خِلقةً (فطرة)، كما جعل هذه المخلوقات شاهدةً عليه في حركاتها وسكناتها وانسجامها وتكاملها، فهي آيات الله المبثوثة في الكون كلّه، شواهد هذه المعاني لا تحصىٰ عدّاً، فمربوبية الخلق للحق المنبعثة معانيها من قوله تعالىٰ: ﴿رَبَّ ٱلۡعَٰلَمِينَ﴾ لا تحصىٰ عدّاً، ولو أنعم العاقل النظر في الكائنات من الحيْثيَّة المشار إليها، لوجدها متعلّقة بجملة معارف البشر عن الكائنات من لدن آدم (عليه السلام) إلىٰ يوم الناس هذا، وهي بمثابة شهود الحق علىٰ الخلق، والمعارف المرتبطة بها لا تحصىٰ عدداً ﴿وَإِن تَعُدُّواْ نِعۡمَةَ ٱللَّهِ لَا تُحۡصُوهَآۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَغَفُورٞ رَّحِيمٞ﴾ [النحل: ١٨]، فضلاً عن كون عدِّ النعم نفسه مرتبطاً بالمعارف القمينة باستجلابها، فلو لم يكن العقل والفكر قادرين علىٰ القيام بهذه المهمّة ما خوطبا به، ولم يكن موضوع العد قابلاً للكشف.

---

(١) الفاروقي. **التوحيد**، مرجع سابق، ص: ٦٨- ٧٢.

٢- الإنسان المُوَحِّد: أصل الخلقة الفطرة[١] التي فطر الله الخلق عليها الإنسان، ومن بين المخلوقات الذين فطروا على هيئة مخصوصة، واستعدادات مخصوصة، فالفطرة في النوع الإنساني، ليست خصيصة دينية أو عرقية أو تاريخية، بل هي ميزة آدمية، في كلِّ بني آدم، وهي هيئة قابلة للاسترداد حال تضييعها، فكل إنسان خُلِقَ مؤهّلاً لاستعادة ما ضاع من فطرته في التاريخ، وهذه الفطرة أوسع من أن تقصر على الجانب الديني أي التوحيدي من منظور ما ثبتت به نصوص الوحي الصحيحة الصريحة، فهو شامل لجملة الاستعدادات، فيسترد ببعضها غير الـمُعَطَّل بعضها الآخر الذي تعطّل بفعل الحاضنة في النفس والعقل والقلب، كلّ الناس الذين تحوّلوا عن الفطرة التوحيدية هم ضحايا الحاضنة التي احتضنتهم في مقتبل العمر ورسّخت مؤسسات صناعة الوعي المنبثقة عنها أبعادها ومعانيها، وبعد تثبيتها في النفس والعقل احتضنوها، فرافعوا عنها بحق أو بباطل، وهو أمر سنني قابل للفهم والتحليل، وليس أمراً مستغرباً ولا مستهجناً.

بناء على ما سلف، فإنَّ تحوّل البشر عن الفطرة (الخلقة) بكلّ مكوّنتها ولد في التاريخ ولم يكن أصيلاً في الإنسان، وما دام الأمر كذلك فكلّ الناس يملكون الخميرة الأزلية[٢] التي بمقدورهم إنْ فعّلوها استرداد الفطرة الإيمانية التي فطروا عليها. ففي الإنسان الاستعداد للعودة إلى الأصل، لهذا فالمتحوّلون عن الفطرة بجملة مكوّناتها وخاصة التوحيدية يمثلون مشروع مَدْعُوِّين أي مُبَلَغِين، بل هم ساحة للدعوة إلى الله بما وهبهم الله في أصل الخلقة من استعداد تجاوزوا فيه البداية الصِّفْرية.[٣]

---

(١) الفطرة هي جملة الاستعدادات والملكات التي يولد الإنسان مزوّداً بها في أصل الخلقة، والناس متفاوتون في حفظ عناصرها أو تضييعها. ومنها العقلية، والبدنية، والقيمية.

(٢) الإنسان كائن متديّن موحّد في أصل الخلقة، والتفكير والناطقية هي نتيجة لذلك، أي التفكير والتدبير في تجسيد التوحيد يؤكّد أنَّ الناطقية من متطلبات التديّن، وليس العكس، فالإنسان في خلقته لديه ميلٌ للارتباط بالله، فتبقى فكرة الارتباط بالله بوصفه القوة العظمى في الغالب الأعظم من الحياة البشرية.

(٣) كلُّ الناس ولدوا على الفطرة، فاجتالتهم الشياطين عن الحنيفية السمحة، والحديث واضحٌ في المسألة: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه أو يمجسّانه"، انظر:

- البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، حديث رقم (١٣٨٥)، ص٢٦٨.

٣- التوحيد ووحدة المعرفة:يتقاسم المعارف مصدران الكتاب المسطور (الوحي الشريف) والكتاب المنظور، وهو عالم المكوَّنات، أي العالم، ونقصد به ما سوىٰ الله، وكلاهما معرّف بالله سبحانه وتعالىٰ، ولهذا فالتوحيد يحيلنا إلىٰ وحدة المعرفة، فكلّها من الله لخدمة الإنسان، فعالم المكوّنات شاهد من شهود الله معرّف به، ولهذا كثيراً ما يحيلنا الكتاب المسطور عليها، منها قوله تعالىٰ: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ وَٱلْفُلْكِ ٱلَّتِي تَجْرِي فِي ٱلْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ ٱلنَّاسَ وَمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مِن مَّآءٍ فَأَحْيَا بِهِ ٱلْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَأَيَٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ [البقرة: ١٦٤]، ومجرّد الإحالة عليها دليلٌ واضحٌ علىٰ أنّها موضوع استدلال وتعرّف علىٰ الله تعالىٰ، ودليل علىٰ أنَّ العقل خُلق فيه من الاستعداد ما يحقق وظيفة الفهم والتسخير والارتفاق، وهذه لا يحققها غير من امتلأ قلبه بالاستخلاف.

٤- التوحيد والاستخلاف:[1] الأمّة التّي ينتظر منها أن تسترد ما ميّزها الله به عن سائر الأمم «أمّة الشّهادة»، ينبغي أن يكون فيها الإنسان متشبّعاً ومتحقّقاً ومستشعراً لمبدأ الاستخلاف. الخلافة لا تكون لغير الصالحين، والصّلاحُ مصطلحٌ وردت به الشريعة، فالله تعالىٰ هو الذّي قال: ﴿وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي ٱلزَّبُورِ مِنۢ بَعْدِ ٱلذِّكْرِ أَنَّ ٱلْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ ٱلصَّٰلِحُونَ﴾ [الأنبياء: ١٠٥]. فهذا الصّلاح بوصفه قيمة نأخذ معناه من الشّريعة وليس من الموازين البشريّة، فالصلوحية لقيادة البشرية ليس مما يتبرّع به بعض الخلق علىٰ بعضهم الآخر، استدراراً لرغيف أو وظيفةٍ، وطمعاً في تحصيل شهادة حسن سلوك من غالب دولي وقتي راهن، ذلك أنَّ الصلاح ليس امتلاكاً لوسائل تعمير المكان، بل هو امتلاك وسائل تعمير الإنسان بقيم الخير، التي بها يسترد الانتماءَ إلىٰ النوع، من خلال استرداد صورة الإنسان الأصلي التي ضيّعها، وبذلك يمكن أن يساهم في حماية المكان بوصفه مقراً للنوع، وليس مقراً للغالب الدولي الوقتي الراهن فحسب.

(١) أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة العقل المسلم**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٩م، ط٢، ص: ١٢٥-١٢٧.

وتعمير الإنسان أهمُّ من تعمير المكان، وما عُمِّر المكان في أصل الوضع إلاّ لأجل الإنسان، في إطار التحليل الإنساني السامق المنبثق عن الرؤية التوحيدية، وهذا مباين مباينة كبرىٰ لرأي من وسّد أمر الصلوحية والصلاحية لإنسان الغريزة وإنسان حجّة القوّة، فهذا حديث عن الصّلاح بالموازين البشريّة وليس بالموازين الإلهيّة، ومن رأىٰ مالك القوة المالية والعلمية وتدفقاتهما من غير وجهة إنسانية نافعة تستشرف خدمة كل إنسان، حقيق بالخلافة، فهذا لا يميّز بين رؤيتين متباينتين للكون والإنسان والحياة، الأُوْلَىٰ تعدُّ الإنسان خليفة وليس مالكاً أصلياً، والثانية تعد مالك القوة مالكاً للتصرف في الكون علىٰ وفق ما يروقه، لأنّه يعدّ نفسه مالكاً لا مستخلَفاً، بينما الصالح في الموازين التوحيدية هو الذّي يكون مسكوناً بالاستخلاف، وهو الذّي يعلم يقيناً بأنّه مستأمن، أي مؤتمن علىٰ أمانة لا يسوغ له أن يتصرّف فيها علىٰ وفق ما يحلو له، فهو ليس مالكاً أصلياً.[1]

فمؤتمن معناه لست أنت من تضع أفقاً للأمانة، بل يضع لك أفق الأمانة من رزقك إيّاها، قال تعالىٰ: ﴿وَمَا بِكُم مِّن نِّعْمَةٍ فَمِنَ ٱللَّهِ ثُمَّ إِذَا مَسَّكُمُ ٱلضُّرُّ فَإِلَيْهِ تَجْـَٔرُونَ﴾ [النّحل: ٥٣]. فالائتمان يحيل علىٰ فكرة ضرورة الحفاظ علىٰ هذه الأمانة من التّلف وتنميتها.[2] والاستخلاف هو نظريّة وجوديّة في المعرفة والاقتصاد وفي الاجتماع ... فعندما تعلم أنّك مستخلَف فيما بين يديك فهو ليس ملكك، فيجب أن تطيع الله فيها، أي أن تؤدّي حقّه فيها، فقد يكون متعلّقاً بشخصك أو بما هومن حولك، قبل أن تذهب منك أو تذهب عنها، فهذا يشعرك بدافعيّة لبذلها في طاعة الله تعالىٰ، وكلُّ بذل في الطّاعة النّفع فيه محقّق في الغالب الأعم، بشرط تحقُّق القلب واقتناع العقل بمعنىٰ وأبعاد الاستخلاف.

الاستخلافية حركيّة تنمويّة مستمرّة علىٰ المستوىٰ المعرفي الذّي هو مستوىٰ الرّؤية، ثمّ علىٰ مستوىٰ التّدبير، والذي يظهر في التخطيط بناء علىٰ معطيات الواقع لا علىٰ وفق ما

(١) والغربيّ ليس له هذا التّصوّر حتّىٰ نقول أنّه صالح، فأساس الصّلاح هو مبدأ الاستخلاف.

(٢) رأس الأمانات هو العلم والعقل، وقد يتغوّل الإنسان بالعلم والعقل ينسىٰ أنّه عالم أو عاقل بفضل الله وأنّه محض عطاء من الله سبحانه وتعالىٰ.

يشتهيه المخططون، ثم على مستوى التّطبيق، أي كيف تباشر هذه المعارف التّي حقّقتها في شعاب الحياة، وهذا يفرض التفكير الجدي في إيجاد جيل حامل للمبادئ متمثّلاً لها منفذاً لها، على وفق الخطة المشار إليها في التخطيط.

المبحث الثالث

التربية الفكرية الإيمانية

أولاً: الإيمان والتربية الفكرية

١- التربية الفكرية على النسب الإيماني (تجاوز منطق الإقصاء): اجتمعت كلمةُ المسلمين على أنَّ الإسلام هو الحلّ لمشكلات الإنسان عبر التاريخ، ويصفون الأمة بما وصفها به القرآن الكريم، فقد قرأت الأمة قوله تعالى: ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ﴾[آل عمرن: ١١٠]، وقوله تعالى: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ [البقرة: ١٤٣]، وعلى هذا كانت تربية المسلمين الفكرية من الناحية النظرية، ولكن هذه التربية النظرية ينسفها تدبير الاختلاف فيما بينهم، فهم في غمرة مناقشاتهم وسجالاتهم التي كثيراً ما تكون انتحارية قاتلة، ينفون أن يكون الإيمان ملاذ الإنسانية وأساس استعادة سعادتها، بل يهملون تدبيرياً الإيمان بوصفه رؤية للكون والحياة والإنسان، ونظرية في الوجود والخلود، والتي تمثّل روح الدين الإسلامي الذي رمى إلى إحيائه بعض المصلحين من مختلف المشارب المذهبية الإسلامية، والمعبّر عنه بإحياء علوم الدين،(١) أو تجديد الفكر الديني؛(٢) أي استعادة

---

(١) قال أبو حامد الغزالي: "أدلّة الطريق هم العلماء الذين هم ورثة الأنبياء، وقد شغر منهم الزمان، ولم يبق إلاّ المترسمون، وقد استحوذ على أكثرهم الشيطان واستغواهم الطغيان، وأصبح كل واحد بعاجل حظّه مشغوفاً، فصار يرى المعروف منكراً أو المنكر معروفاً حتى ظلّ علم الدين مندرساً، ومنار الهدى في أقطار الأرض منطمساً، ولقد خيّلوا إلى الخلق أنْ لا علم إلاّ فتوى حكومة تستعين به القضاة على فصل الخصام عند تهاوش الطعام، أو جدل يتدرع به طالب المباهاة والغلبة والإفحام، أو سجع مزخرف يتوسّل به الواعظ إلى استدراج العوام؛ إذ لم يروا ما سوى هذه الثلاثة مصيدة للحرام وشبكة للحطام .... ولما كان هذا ثلماً في الدين مُلمَّاً، وخطباً مدلهماً، رأيت الاشتغال بتحرير هذا الكتاب مهماً، إحياءً لعلوم الدين، وكشفاً عن مناهج الأئمة المتقدمين، وإيضاحاً لمباهي العلوم النافعة عند النبيين والسلف الصالحين". انظر:

- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي٥٠٥هـ). **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٥م، ج١، ص٨.

(٢) قال محمد إقبال: "يؤكّد القرآن على العمل أكثر من تأكيده على الفكر، ومع ذلك فسنجد أناساً عاجزين بطبيعتهم عن أن يتمثلوا عالماً غريباً عنهم، يمارسون فيه ذلك النوع من التجربة الجوّانية التي يقوم عليها الإيمان الديني بشكل أساسي". وقال أيضاً في سياق تعليقه المبطن على الأوضاع الفكرية والدينية: "الدين لا يقبل التجزئة؛ فهو ليس فكراً مجرّداً ولا شعوراً مجرداً ولا فعلاً مجرداً، إنّه تعبير عن الإنسان بكليَّته الفكرية والشعورية والسلوكية جميعاً". انظر:

- إقبال، محمد. **تجديد الفكر الديني في الإسلام**، ترجمة: محمد يوسف عدس، القاهرة: دار الكتاب المصري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ٢٠١١م، ص٩- ١٥.

الوظيفة الوجودية للدين، فلا يكون إحياء العلوم الدينية صارفاً عن أصل المهمّة الوجودية للدين نفسه، ذلك أنّنا في ظل هذا السعي المحموم للإقصاء والنفي مِلْنا عن أصل ديننا، وتحوّلنا بعنوان التفاصيل الدينية إلى ما يقرب من الجنون، عوضَ أن نتعقّل به، ونعقل وظيفتنا الوجودية بما ورد من ناطقات فيه، وهو ما نبّه إليه كثير من علماء الملّة عبر العصور، بعضهم كان حاضراً مع هذا الهمّ طول رحلته المعرفية وخاصة في مرحلة الاكتمال، كما هو ديدن كثير من المنصفين عبر العصور،[1] وكان بالنسبة لبعضهم الآخر موقف مُحْتَضِرٍ في وصية قُبَيْل الموت، كأنّ لفترة القوّة والفتوة -التي تفرض العناية بالإنصاف- وهو عزيز في واقعنا- تخرج صاحبها عن طور الاعتدال في التعامل مع المخالف الديني فضلاً عن المذهبي، وبالرغم من ثقة الجميع بأنَّ المسلم المخالف سيسأله مخالفه المذهبي عن حقّ النسب الإيماني (الأُخُوَّة الإيمانية) ومقتضياته أمام الله.

من هذا ما ذكره الذهبي عن أبي الحسن الأشعري، وألحق الذهبي به ما رواه عن شيخه ابن تيمية، فقال: قال: "رأيت للأشعري كلمة أعجبتني وهي ثابتة رواها البيهقي، سمعتُ أبا حازم العبدوي، سمعتُ زاهرَ بن أحمد السرخسي يقول: لما قرب حضور أجل أبي الحسن الأشعري في داري ببغداد، دعاني فأتيته، فقال: اشهد عليَّ أني لا أكفّرُ أحداً من أهل القبلة، لأنَّ الكل يشيرون إلى معبود واحد، وإنما هذا كله اختلاف العبارات. قلت (الذهبي): وبنحو هذا أدين، وكذا كان شيخنا ابنُ تيمية في أواخر أيامه يقول: أنا لا أكفّرُ أحداً من الأمة، ويقول: قال النبي صلى الله عليه وسلم: لا يحافظ على الوضوء إلا مؤمن، فمن لازم الصلوات بوضوء فهو مسلم."[2]

---

(١) تجديد فهم الدين وتفعيله في الحياة المعاصرة همّ فكري ودعوي انشغل به كثير من العلماء في القديم والحديث، نذكر على سبيل المثال: العز بن عبد السلام، وأبو إسحق الشاطبي، ومحمد الغزالي السقا، ومحمد حسين فضل الله، وإسماعيل راجي الفاروقي، وطه جابر العلواني، وغيرهم.

(٢) الذهبي، أبو عبدالله شمس الدين . **سير أعلام النبلاء**، أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه شعيب الأرنؤوط، حقق هذا الجزء إبراهيم الزيبق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ج١٥، ص٨٨، راجع ذلك في:

- موسى الشريف، محمد حسن عقيل. **نزهة الفضلاء تهذيب سير أعلام النبلاء للذهبي**، جدَّة: دار الأندلس للنشر والتوزيع، ١٩٩١م، ج٢، ص١٠٧٠-١٠٧١.

٢- التربية الفكرية المُوَازِنَةُ بين قدرة العقل والافتقار إلىٰ الله: قدرة الفكر علىٰ التلقي واستشراف أفق التنمية مما يحيل عليه التكليف بالإيمان، ورأس مقتضيات الإيمان أن يعلم الإنسان أنّه خُلِق بعقل مؤهّل للفهم والتلقّي عن الله الخطوط العريضة للرسالة التوحيدية، وأنّه عقل مطواعٌ، قادرٌ علىٰ تنمية الفهم إذا تُعِهّدَ بالعناية التربوية والتعليمية. وأن يعلم أنَّه خُلِق مزوّداً بالرغبة الملحّة في التنمية والتطوّر في أصل الخلقة، فتطلُّب الانتقال من وضع إلىٰ وضع أحسن، أمرٌ فطريٌّ لا يُرفع ولا يُدفع، ولكنَّ بعض التربية الفكرية تميل بالمتلقي المسلم عن استشراف هذا الأفق، بل تنفث في روعة العجز، عجز التفكير وعجز التدبير وعجز التنفيذ، مع أن الله سبحانه قرَّر مسؤولية الإنسان عن التغيير فقال سبحانه: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْۗ﴾ [الرعد: ١١]، ويستهوي هذا الشاهد ومثيلاته فريق آخر من المشتغلين بالفكر، وهو نوع تربية فكرية، فينتقل من عدم الإقرار بأهلية التفكير إلىٰ تربية فكرية أخرىٰ مفادها تغوّل الفكر (الفكرولوجيا) والاستغناء به عن المدد الإلهي، ظناً منهم بأنَّ العلاقة حتمية بين مقدّمات التغيير ونتائجه، والتي مفادها إذا أخذنا بالأسباب لا بدَّ أن يستجيب القدر، فيتناسوا سياق الآية ودلالتها علىٰ التنبيه إلىٰ عناصر القوة المودعة في فكر الإنسان، وإقداره الإلهي علىٰ القيام بالوظائف الحضارية، ولكنّه في الوقت نفسه ينبّه إلىٰ أنَّ النتائج شأن إلهي بامتياز، مداره علىٰ أمرين رئيسين لا يستغنىٰ عنهما في الوقت نفسه، أولهما أنّ الربط بين الجهد التغييري (تنظيراً وتخطيطاً وتنفيذاً) والنتائج، قاعدة أغلبية لا تتخلَّف إلا في النادر، وهي سنّة إلهية ماضية في الخلق عبر العصور، وثانيهما أن هذه السنّة ليست حتمية، وهذا ما يفرض علىٰ الآخذ بالأسباب الرجوع إلىٰ مولاه استمداداً للتوفيق في النظر والتدبير والتنفيذ.

فلا إهمال للأسباب الإلهية الجعلية، ولا إهمال للافتقار إلىٰ الله سبحانه بالرجوع إليه، رجوع مستغرق للأنفاس ومستوعب لجملة المراحل بدءاً من وضع التصوّرات، ثمّ التطبيقات واستجلاب أسباب النصر وانتظار النتائج. بعض المدارس الإسلامية تجعل التربية الفكرية (الفكرولوجيا) أساس الحل، فقدّمت تصوّرات راقية ولكنّها لم تقو علىٰ الانخراط في السير

العام لخط التنمية الحضارية، لعدم الجمع بينها وبين خط الافتقار الذي يعني أن تسأل الله أن لا يكلك لعقلك كسؤالك إياه: "ربّنا لا تكلنا إلىٰ أنفسنا طرفة عين ولا أقلّ من ذلك."[1]

وفريقٌ آخر يغلّب خط الافتقار، فيلجأ إلىٰ الله في كلِّ شؤون حياته، فإذا أعياه التحكّم في عناصر التحليل لوضع تصوّرات وتدبير وتنفيذ واقعي تحوّل إلىٰ تربية فكرية إرجائية لدىٰ بعضهم،[2] أو جبرية لدىٰ بعضهم الآخر.

الأمة في مثل هذا الوضع بحاجة إلىٰ إعمال الأمرين معاً بأعلىٰ قيمة ممكنة، أخذاً بالأسباب الجعلية وتوكّلاً علىٰ الله، كأنّ الأسباب الجَعْلِيَّة غير موجودة. إنّ تنوّع الظواهر الاجتماعية والفكرية والتربوية والحضارية والسياسية التي تتعلّق بها الأسباب الجعلية، يحيلنا علىٰ تعقّد معطياتها وتداخلها مع معطيات أخرىٰ كثيرة، وهذا يفرض في تحليلها وتدبير شأنها تعاوناً أكبر بين جملة المرابطين الرساليين (الذين يؤمنون برسالة الإسلام الإنسانية) في قلاع هذه الاختصاصات المعرفية، لأجل دراسة الظاهرة والتفتيش عن حلول بأقل كلفة، ومبنىٰ هذا التصوّر هو التربية الفكرية، وهو الإيمان بضرورة تعدّد قلاع المرابطة سواء كانت فكرية أو تربوية أو اجتماعية أو فنية أو سياسية، لهذا فنحن بحاجة إلىٰ قبول تنوّع رُبُط المدافعة والمرافعة والنظر والتدبير وتصورات التنفيذ، مع الحرص الشديد علىٰ وحدة الوجهة في إطارها الكلّي والمحافظة عليها، وملخّصها السعي الجدي لخدمة كلّ الخلق (ما حولك ومن حولك) مرضاة للحق.

---

(١) معناه وارد في جزء من دعاء علّمه رسول الله صلىٰ الله عليه وآله السيّدة فاطمة رضي الله عنها، وهو حديثٌ صحيح عن أنس بن مالك رضي الله عنه، انظر:

- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي (المتوفىٰ: ٣٠٣هـ). **السنن الكبرىٰ**، تحقيق: حسن عبد المنعم شلبي، بإشراف: شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م، ج٩، حديث رقم (١٠٣٣٠) ص٢١٢، عن أنس بن مالك قال: قال النَّبِيُّ صلَّىٰ اللهُ عليهِ وسلَّم لِفاطِمَةَ: "ما يمْنعُكِ أَن تسمعِي ما أُوصِيكِ بِهِ، أَنْ تقُولي إِذَا أَصبحْتِ وإِذا أَمسيْتِ: يا حَيُّ يا قَيُّومُ برحْمتِكَ أَستغِيثُ، أَصلِحْ لِي شأْنِي كلَّهُ، ولا تَكِلْنِي إِلىٰ نفْسِي طرْفَةَ عَيْنٍ."

(٢) قد يعاني بعض الدعاة عندما يتعرضون لأزمات حادة في مسارات التدافع السياسي أو الحضاري، من تعب التفكير الجدي في تصور الحلول، فيميلون إلىٰ التفكير الإرجائي، وقد يصرحون بقولهم: ليس لها من دون الله كاشفة. وهذا حقّ شريطة مواصلة الأخذ بالأسباب، ضمن قاعدة: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾، وأن لا يكون تقدير السعة وفق أقلّ تقييم، من نفوس تعبت من تحمّل أعباء التفكير والتنظير الجدي الفعّال.

ثانياً: التحضُّر أفقاً للتربية الفكرية الإيمانية

١- تحقيق القول في التحضر في سياق التربية الفكرية: يحسن في المستهل تحقيق القول في التحضر، وهو باختصار "أنْ يتعلّم الإنسان كيف يعيش مع غيره في جماعة، ويدرك في الوقت ذاته الأهمية الرئيسة لشبكة العلاقات الاجتماعية في تنظيم الحياة الإنسانية من أجل وظيفتها التاريخية."[1] والدين والإيمان على وجه الخصوص "وسيلة فعّالة لتغيير الإنسان، وتعليمه كيف يعيش مع أقرانه، وكيف يكوِّن معهم مجموعة القوى التي تغيّر شرائط الوجود نحو الأحسن دائماً، وكيف يكوِّن معهم شبكة العلاقات التي تتيح للمجتمع أن يؤدي نشاطه المشترك في التاريخ."[2]

والتدريب على العيش الجماعي المَوْضِعي يُيَسِّر استشراف العيش في أفق السلام مع الأسرة الإنسانية بجملة مكوّناتها؛ ذلك أنّ الإيمان يؤكّد على "وحدة البشرية"، والتأكيد على ذلك يستتبع وحدة مشروع التحضر بأفق إنساني؛ أي أنَّك تروم خدمة كلِّ البشر بعنوان الأخوة الإنسانية المستفادة من الأصل الواحد (كلكّم لآدم) والسكنى في دار واحدة ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة: ٣٠] ومصيرنا واحد ﴿كُلٌّ إِلَيْنَا رَاجِعُونَ﴾ [الأنبياء: ٩٣]، من ثمَّ تميَّزَتْ فكرة التحضّر الإسلامي بجعلها صلة الرحم الإنسانية منطلقاً، ومبدأ أساسياً، تبنى عليها الصلات بين مكوّنات الأسرة الإنسانية، بصرف النظر عن التحوّلات التي طرأت عليها في التاريخ، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ [الحجرات: ١٣]، فلا تفاضل بغير الخدمة التي تسعف الإنسان لاستعادة النسخة الأصلية الثاوية فيه والمستفادة من أصل الخلقة، أو هي جينات آدمية معبّر عنها بالفطرة أو الصبغة، وبذلك يتهيأ الإنسان للتفكير في النوع تفكيرَه في نفسه أو عُصبته، لهذا فإنَّ فسيلة التحضر من الناحية النظرية مغروسة في النظرة الإيمانية إلى وحدة الأسرة الإنسانية، فلا يُسوَّغ الاستئثار بالإيمان ومنع وصوله للآخرين.

---

(١) بن نبي، مالك. **ميلاد مجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ط٣، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ص٩٤.

(٢) المرجع السابق، ص١٠٠.

ولا شك في أنَّ الإسلام يمكن أن يكون أساساً لِلقاءٍ عالمي بأفق إنساني؛ لما يحويه من أسس نظرية تيسّر القيام بهذه المهمّة، يقول مالك بن نبي في تعليقه على قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ [الإسراء: ٧٠]: "الإسلام يأتينا بهذا الضوء الذي يحوط الإنسان ويجعله محترماً في عيني أخيه الإنسان، إنّه يأتي بهذا السبب السامي الذي يفرض احترامه، مهما كان لونه وجنسه وقيمته واعتقاده؛ وهو يضع لفلسفة الإنسان هذا الأساس الميتافيزيقي. فهذه الآية تعطي للإنسان كلَّ عظمته وبروزه، وكلَّ حجمه في الضمير الإسلامي. وإنّما ينتج حجمه من هذا التكريم الأساسي حيث لم يعد نقطة صغيرة في المادة الحيّة ... وجدير بالقادة المسلمين أن ينظروا إلى المشكلة في هذا الاتّجاه فيترجموا قيم الإسلام الروحية إلى قيم اجتماعية."(١)

قوام التدافع الحضاري على إنسان القيم، الذي ينتظر منه استرداد ما به غيّر أسلافه مسيرة الإنسانية، وأسعفتها لاستعادة أفق التحضّر، لهذا يكون المعوّل عليه سنيناً هو الإنسان المتحضّر بفعل تفعيل القيم الروحية، والتحرّك بها بوصفها قيماً اجتماعية.

قال الأستاذ بن نبي: "إنَّ التغيّر يصيب الإنسان ذاته، الإنسان المتحضّر الذي فقد همّته المحضِّرة، وليس من الصواب أن نبحث عن النظم، بل عن العوامل الإنسانية المتمثّلة في عجز الناس عن تطبيق مواهبهم الخاصة على التراب والوقت. إنّ التركيب الأساسي نفسه قد تحلّل، فتحللت معه الحياة، وأخْلَتْ مكانها للحياة البدائية"(٢)، إنَّ الفكرة وإنْ كانت أساساً للحركة فإنّها لا تتحرك في الواقع بغير الإنسان، ذلك أنّ اطّراد الحضارة الإسلامية يقوم على عاملين رئيسين هما: "الفكرة الإسلامية التي هي أصل الاطّراد نفسه، والإنسان الذي هو السند المحسوس لهذه الفكرة."(٣)

(١) بن نبي، مالك. **فكرة الإفريقية الآسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ط٣، ١٤٢٢هـ/ ٢٠١١م، ص ٢٣٥.

(٢) بن نبي، مالك. **وجهة العالم الإسلامي**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ص٣٦.

(٣) بن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عمر مسقاوي وعبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ١٩٨٦م، ص ٦٦.

وفي هذا التحليل شاهد على أنّ تحوّل الإنسان المتحضّر وفقد الهمّة الحضارية، ومن ثمّ المهمّة الحضارية والتحضيرية، يُولَد في التاريخ؛ تُنتجه الحاضنة وتحميه وتتعهّده بالصيانة والتنمية الجهة المنتفعة من تغييب الإيمان بوصفه وجهةً ودافعاً ومقصداً. ورأسُ ما تراهن عليه الحضارات الغالبة هو الحفاظُ على منطق العجز، بوصفه سمة عامة للشرقيين والمسلمين على الخصوص، فكان التكليف بالإيمان وفق ما أشرنا إليه آنفاً، مؤكّداً لحقيقة موضوعية مفادها: أنّ الإنسان خُلِق قادراً على تجسيد الحركية الإيمانية التوحيدية في شعاب الحياة، والعجز طارئ عليه، ومأتاه الحاضنة، وكلّ أفراد الإنسان هم كذلك من هذه الحيثية، ومن وجد غير ذلك فليدقّق في توفّر الشروط الموضوعية للقيام بهذه المهمّة.

إِذَنْ عندنا إنسان منفتح على التغيير في أصل الوضع، وواقعٌ قابل للتغير في أصل الوضع، فأوّل التدافع دفع الإعجاز (الرمي بالعجز) الذي يُسَوَّقُ بعناوين متباينة (العرق، والجهة، والدين، والفلسفة، و...)، فمن قال إنّك عاجز بيِّنْ له عملياً أنّك لست كذلك، والتدافع بين الحضارات أساسه رغبة الغالب في أن ينفث العجز في روع الأفراد المنتمين إلى الحضارات "المغلوبة"، بعنوان من العناوين المشار إليها، وهو شكل من أشكال "القابلية للاستعمار"[1]، وبهذا يصبح المنتمي إلى الحضارات المغلوبة جندياً في فيلق الحضارة الغالبة، ينشر العجز ويُشْهِرُه ويُسَوِّقُه بعناوين العلم والفلسفة وغيرها.

لهذا فإنَّ استعادة الإيمان هي استعادة الإنسان للحضارة والإيمان الأصيل، باستعادة القوة الكامنة في الإيمان نفسه، بوصفه رؤيةً وقوّة معنوية دافعة للنظر بحكمة في أوضاع العالَمُ، وتدبير كيفية إفادة حاضر الإنسانية ومستقبلها والاستفادة منها؛ أي ليدخل العالم بعنوان الوحدة البشرية في الأصل والوجود والحاضر والمصير.

---

(١) قال بن نبي: "إنَّ القضية عندنا منوطة أوّلاً بتخلّصنا ممّا يستغلّه الاستعمار في أنفسنا من استعداد لخدمته، من حيث نشعر أو لا نشعر، لأنّه ما دام له سلطةٌ خفيةٌ على توجيه الطاقة الاجتماعية وتبديدها وتشتيتها على أيدينا، فلا رجاء في استقلال ولا أمل في حرية، مهما كانت الأوضاع السياسية، وقد قال أحد المصلحين: أخرجوا المستعمر من أنفسكم يخرج من أرضكم". وقال أيضاً: "لكي نتحرر من الاستعمار – مهما كان نوعه، يجب أوّلاً أن نتحرر من سببه، وهو القابلية للاستعمار. انظر:

- بن نبي. **شروط النهضة**، مرجع سابق، ص ١٥٥.
- بن نبي، **وجهة العالم الإسلامي**، مرجع سابق، ص٩٥.

والإيمان هو المبدأ الجوهري الذي بمقدوره أن يدفعنا للانخراط في الفعل الحضاري الراشد، ولكن بشرط أن يكون بالفكرة (المبدأ) نفسها لا بشبيهها، وخاصة في ظل تسويق شبيهها الذي لا يمتُّ للنسخة الأصلية بصلة، نعم قد يشبهها شكلياً، ولكنّه من جهة جوهره بعيد عنها.

٢- **الإيمان وعموم الحضور**: التكليف الإيماني من مقتضياته تعميم حضوره في جملة ميادين الفعل الإنساني، فالإيمان الحاضر في كلّ شعاب الحياة، يدعو للانخراط في حركية المجتمع قياماً بالوظيفة الاجتماعية للدين، التي تمثّل رسالة الأنبياء عليهم وعلى نبيّنا الصلاة والسلام، وليس المقصود قصر هذا الخير على المنتمين إلى هذا الدين فحسب، بل المطلوب السعي إلى نشره وتبليغه إلى جملة مكوّنات الأسرة الإنسانية، وفق الصيغة العملية التدبيرية، لا وفق الصيغ النظرية التجريدية، لأنَّ "القرآن الكريم نزل على قلب سيّدنا محمد صلى الله عليه وسلّم؛ ليعلن "وحدة البشرية" قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُواْ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَآءً ۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا﴾ [النساء: ١]، فكلُّ البشر لآدم وآدم من تراب، وكلّهم يحملون خصائص موحّدة، ويجتمعون على الأصل الواحد، فكلُّ اختلافاتهم بعد ذلك في الألوان، والألسن، والميول، والأهواء، والعقائد والطباع، وفروق الزمان والمكان، هي اختلافات تنوّع لا تضاد، والتنوّع لا يزيل الوحدة ولا ينفيها، بل يؤكّدها، ويضفي عليها معاني تشتد الحاجة إليها."[١]

إنَّ الاضطراب والاختلاف بين بني آدم حادثٌ في التاريخ وليس أصيلاً في الإنسان، وإنّما يرثه الإنسان من حاضنته الاجتماعية والفكرية ويتلوّن بمنافعه الآنية، فتكون تلك المطالب سبباً في شيوع الاضطراب والسعي إلى نشره، بل يجعل ما كان حقُّه أن يكون وسيلةً للتوحيد، وجمع الكلمة، سبيلاً للفرقة. فالدوافع المنحرفة التي يرثها الإنسان من عصبته، تجعله يقرأ وسائل هدايته باضطراب يؤدّي إلى الاختلاف والصراع وما إلى ذلك، وليست

(١) العلواني، طه جابر. **من أدب الاختلاف إلى نبذ الخلاف**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٩م، ص٥٧.

القضية في هذا السياق "قلّة علم أو ضآلة معرفة، وإنّما حدث لهم ذلك؛ لأنّهم استخدموا ذلك العلم، وتلك المعرفة للبغي بينهم، وللاستعلاء على غيرهم من إخوانهم في الآدمية، ويتّضح ذلك في قوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلۡإِسۡلَٰمُۗ وَمَا ٱخۡتَلَفَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ إِلَّا مِنۢ بَعۡدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلۡعِلۡمُ بَغۡيَۢا بَيۡنَهُمۡۗ وَمَن يَكۡفُرۡ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلۡحِسَابِ﴾. [آل عمران: ١٩][1] لهذا فالتفريق والبغي والكبر والحسد طارئ يرجع إلى الرغبة في الاستئثار والغلبة، وهيمنة غريزة البقاء بمعناه الدنيوي على الرؤية والتدبير.

والأمل معقودٌ بعدَ الله على الإنسان الكامل؛ إنسان الإيمان القائم على الأمان المنبثق عن الرؤية التوحيدية، بفعل هذا الإنسان يبدأ التاريخ من خلال سعي دائم "للمطابقة بين جهده ومَثَله الأعلى وحاجاته الأساسية، والذي يؤدي في المجتمع رسالته المزدوجة، بوصفه ممثلاً وشاهداً،"[2] الفكرة الإسلامية التوحيدية الأصيلة في عملها المباشر تعيد صياغة النفوس التي تحرك التاريخ بما يختلج فيها،[3] فالفكرة تمثّل الوجهة والدافع الفعلي حال استشعارها والتحرّك بمقتضاها، هذا هو الإيمان الأصلي، إيمان الأمان التوحيدي، وهو المطلوب استعادته وجعله مستند استبعاد الصور المشوّهة للإيمان.

(١) العلواني. من **أدب الاختلاف إلى نبذ الخلاف**، مرجع سابق، ص٥٩.

(٢) بن نبي. **وجهة العالم الإسلامي**، مرجع سابق، ص٣٢-٣٣.

(٣) بن نبي. **شروط النهضة**، مرجع سابق، ص١٣.

خاتمة

تبيّن من تفاصيل الدراسة أنَّ للإيمان في معارفه الـمُنْشِئَة له (معارف الإيمان) دوراً فعّالاً في التربية الفكرية، وأنَّ لِمَعَارِفِه الـمُستفادة من التفقه في معارف الإيمان (المعارف الإيمانية) أهميّة في التربية الفكرية على تَفَهُّم رأي المخالف المذهبي.

إنَّ الإيمان أمانٌ على الفكر، وله به صلة وثيقة، فهو أمان في الاستدلال، وأمان من حيث توافقه مع مختلف مستويات البشر المعرفية، فضلاً عن استيعاب الأمان جملة ميادين الفعل الإنساني. وبقدر تحققه معرفياً وامتثالاً تتحقق المقاصد الإنسانية من الإيمان، لهذا كانت التربية الفكرية على أنَّ الفكر أمانة مستمدة من إيمان أمَان في نفسه، والذي بتمكّنه من الوجدان تبعث الحَرَكِيَة الحضارية في شعاب الحياة. ومبنى هذه الأطروحة على التوحيد بوصفه مبدأ، ورؤية، وسيرورة، وأفقاً، في السير الفكري ومقتضياته التربوية، وهذا له متطلبات، تتجلى في كونه معتقداً يتطلّب إنساناً موحِّداً موحَّداً، فيستغرق التوحيد المعرفة والاستخلاف. وهذا بدوره يجعل الإيمان عاملاً رئيساً في التربية الفكرية، المؤسسة لصلة الرحم الإيمانية المتجاوزة للإقصاء والنفي، والمتجاوزة في الوقت نفسه لتغوُّل التيارات الفكرولوجية، والروحية السلبية، وهو الخط الموضوعي الوسط، الذي نطمع معه على جعل التحضر أفقاً للتربية الفكرية الإيمانية.

الإيمان الذي يتحقَّقُ به القلب وينطبع في النفس، عامل رئيس في التربية الفكرية، إذ به يستشعر المؤمن أنَّ الفكر أمانة، وإعمال التفكير أمانة، وبهذا يمنح الفكر الوجهة و(القِبلة) ويدفع إلى إعماله فيما ينفع النوع الإنساني، وفي ذلك أيسر طرق التربية الفكرية الراشدة، فالجهد التربوي الحضاري مبناه في المقام الأول استعادة الإيمان وهَجَه ووِجْهَته، وهو ما طمحنا إلى تحقيقه من إعادة الاعتبار للإيمان الباعث على تربية الفكر.

نعتبر هذا البحث فاتحة نظر متجدد في درس العقائد، وسعي علمي لإعادة النظر فيه من جهة كون الإيمان مبدأ عُمْدته الأمن، والأمانة، المؤسِّسة للرؤية التوحيدية، التي تجعل

إصلاح الإنسان وظروف عيشه أفقاً ورسالة تستوعب الأنفاس، ومن ثمّ كانت مساراً فكرياً تربوياً تنموياً، يراعي خدمة مصالح الإنسان الموالف والمخالف في العاجل والآجل، ويمثل هذا البحث لمعة وإشارة بحاجة إلى تنمية وتطوير بما يحقق الوظيفة الوجودية للمسلم في كلِّ عصرٍ ومصر، بما ينسجم ورسالة الإسلام التي تمثّل رسالة الحق للخلق، وليس رسالة الشرق إلى الغرب.

الفصل الخامس

أهداف التربية الفكرية

تقديم التحرير

بؤرة التفكير في هذا الفصل هي الأمة الإسلامية، ثُمَّ أفراد الأمة الذين ينتسبون إليها ويُسهمون في تكوينها. والأمة الإسلامية التي نستهدف بناءها وتحقيق النهوض الحضاري فيها، هي أمة الاستخلاف الإلهي، بوصفها الأمة التي تحمل الرسالة الإلهية الخاتمة. فكيف يمكن أن تكون التربية الفكرية اللازمة لبناء الأمة وصياغة شخصيتها الجمعية، وشخصية أفرادها وجماعاتها؟ وما الصورة التي تعمل فيها التربية الفكرية لهدف تحقيق النهوض الحضاري؟

يستعرض هذا الفصل عدداً من المفاهيم التي تتّصل بالتربية الفكرية والنهوض الحضاري مع التركيز على مفهوم الاستخلاف، بوصفه المهمة التي على الأمة أن تقوم بها؛ من أجل تحقيق النهوض الحضاري. ثم يتحدّث عمّا يراه الباحث من أهداف التربية الفكرية، ويجملها في تمكين النشء من حمل أعباء الاستخلاف على المستوى الفردي والجماعي، ويتحدّد ذلك في بناء الشخصية الإنسانية المتوازنة، وتنمية المسؤولية الفردية والجماعية، وإصلاح الفكر الجمعي الذي يستهدف النهوض الحضاري للأمة.

الفصل الخامس

أهداف التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري الإسلامي

مقدمة

المبحث الأول: مفاهيم التربية الفكرية والنهوض الحضاري

أولاً: مفهوم التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري

١- ماهية الفكر والتربية الفكرية

٢- التوجه الفكري والبناء الحضاري

ثانياً: التربية الفكرية وعطاءات التوجه الاستخلافي

١- الاستخلاف والحرية والمسؤولية

٢- الاستخلاف والتفكير والتنمية

٣- الاستخلاف أساس الهوية الإنسانية.

المبحث الثاني: أهداف التربية الفكرية

أولاً: الاستخلاف مدخل التربية الفكرية وأهدافها

ثانياً: أهداف استخلافية للتربية الفكرية

١- هدف تنمية المسؤولية الفردية والجماعية

٢- هدف بناء الشخصية المتوازنة

٣- هدف إصلاح الفكر الجمعي في سياق النهضة

خاتمة

الفصل الخامس

أهداف التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري الإسلامي

عبد السلام محمد الأحمر*

مقدمة:

يسعى البحث إلى تبيُّن أهمية التربية الفكرية، وتحديد أهدافها في إعداد الفرد الصالح والأمة القادرة على تحقيق نهضة حضارية شاملة، وفي هذا الاتجاه تم استحضار أساسية العمل الفكري، في الاضطلاع بجميع التكاليف والمهام، وخاصة المندرجة منها في سياق النهوض الحضاري.

ويروم البحث بيان أهمية التوجه الاستخلافي في توجيه التربية الفكرية، لرفع التحديات المعاصرة المواجهة للأمة أفراداً ومجتمعات، والتي تكبّل الإمكانات وتشل الطاقات، وذلك باستهداف إكساب القدرة على تحمل المسؤولية، والعمل على ترسيخ قيمها المعبئة للنفس في اتجاه الإبداع الفكري والإنجاز الحضاري، والإسهام في معافاة الأمة من حالات الارتخاء والتواكل وضياع الأمانة، وغيرها من المعيقات النفسية والسلوكية.

وإذا كان إعداد المناهج التربوية الفعالة، يتوقّف أساساً على مدى استنادها لفلسفة تربوية محكمة، قادرة على تأطير جميع المضامين والقيم والأنشطة التعلمية، فإنَّ ذلك أولى بالاعتماد والاعتبار في التربية الفكرية، لاسيما إذا كان من أهدافها الأساسية إعداد جيل النهضة الحضارية الرشيدة.

ومن أهم المراجع التي أمكن الاستفادة منها على نحو معين أذكر ما يلي:

---

* ماجستير في الفكر والحضارة من جامعة محمد الخامس بالرباط، والشهادة العليا للدراسات الإسلامية من مؤسسة دار الحديث الحسنية. عضو المكتب التنفيذي للرابطة المحمدية للعلماء، ومفتش تربوي ممتاز للتعليم الثانوي وخبير دولي في التربية والثقافة لدى منظمة الأيسيسكو. elahmerab@gmail.com

١- كتاب **المنهج التربوي وتعليم التفكير** لمجدي عزيز إبراهيم،[١] الذي أكد كون المسؤولية التي تميز الإنسان عن باقي الكائنات، تفرض عليه ممارسة التفكير وتعلّمه، للقيام بمهامه في الحياة، سيما في عصر العولمة وتحدياته المتزايدة، وتوسع الكتاب في استعراض مناهج تعليم التفكير، والتي تعتمد في مجملها التدريب على مواجهة وضعيات مشكلات مختلفة، والعمل على حلها.

٢- كتاب **تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، لصلاح الدين عرفة،[٢] وقد انطلق من استعراض ما توصل إليه العلم حول بنية الدماغ، وعلاقته بالعقل والذاكرة والنفس، والرؤى الإدراكية للتفكير وعمليات التفكير، من فهم واستيعاب واستقصاء وقرار. وحدد أنماط التفكير، منها العلمي والاستدلالي، والاستقرائي والنقدي وغير ذلك.

٣- كتاب **تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، تأليف إدغار موران، Edgar Morin، وهو كتاب نفيس، خضع مضمونه لمراجعة كبار المفكرين والجامعيين من دول عديدة، لكونه يرسم المعالم الكبرى لمشروع تربية عالمية. جاء في فصل توضيح مبادئ المعرفة الملائمة: "يجب إصلاح الفكر لكي نتمكّن من مفصلة وتنظيم المعارف، وبالتالي تمثل مشكلات العالم ومعرفتها بشكل أفضل. والحال أنَّ مثل هذا الإصلاح، يجب أن يكون منظوماتياً وليس برنامجياً. وهذه هي قضية التربية الأولى؛ لأنها تتعلق بقدرتنا على تنظيم المعارف، وبالفعل، توجد هوة عميقة بين معارفنا المجزأة والمقطعة، والوقائع أو المشكلات التي أصبحت متعددة التخصصات وعرضانية، ومتعددة الأبعاد وشمولية وكوكبية أكثر من أي وقت مضى."[٣] فهو على امتداد الكتاب يؤكد ضرورة اعتماد تصور شمولي لقضايا

(١) إبراهيم، مجدي عزيز. **المنهج التربوي وتعليم الكبار** (سلسلة التعليم والتفكير والتعلم-٢) القاهرة: دار عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

(٢) عرفة، صلاح الدين. **تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير**، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

(٣) موران، إدغار. **تربية المستقبل، المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل** ترجمة: عزيز لزرق ومنير الحجوجي، الدار البيضاء: دار توبقال، ومنشورات اليونسكو، ٢٠٠٢م، ص ٣٥.

البشرية، يهيمن على مختلف التفاصيل والجزئيات، ويعين على اشتغال الفكر عليها، من منظور كلي واضح، بعيداً عن حال التشظي والشتات.

٤- كتاب **أزمة العقل المسلم**، لعبد الحميد أحمد أبو سليمان، مضامينه عميقة ومفيدة، وفي صميم موضوع البحث، ويقدم منهجية عامة للتفكير الإسلامي، القادر على فهم واستيعاب قضايا الدين والحياة، يقول: "تتميز المنهجية الإسلامية، ومن ورائها الفكر الإسلامي، بأن لها منطلقات أساسية، لا يمكن دون فهمها التعامل معها، أو العمل السليم البناء من خلالها، هذه المنطلقات تمثل الركائز والفرضيات الأساسية، التي تضيئ الطريق أمام العقل المسلم، في حركته الفكرية الإبداعية نحو فهم ماهية الحياة والأحياء والكائنات، والتعامل معها وإدارة شؤونها وتوجيه مسيرتها. هذه المنطلقات الأساسية هي منطلق الوحدانية، والاستخلاف، والمسؤولية، وهذه المنطلقات الثلاثة تشكل الخطوط الأساسية للعقل المسلم، وأي خارطة لا تنطلق من هذه المنطلقات لا تجد في الضمير المسلم والإرادة المسلمة طاقة للحركة ولا مبرراً للإنجاز."[(١)]

٥- كتاب **جولات تفكر في مسؤولية الفكر**، لكاتب هذه السطور،[(٢)] أبرز فيه أساسية الفكر، ومسؤولياته الاستخلافية المختلفة، بدءاً من معرفة الله وعبادته، إلى ممارسة التفكير الرصين الموصل إلى طريق الحق والرشاد، وإشاعة الفضيلة والأمن والسلام ونشر الرخاء في أرجاء الأرض. وبعد بيان مستفيض لطبيعة المسؤولية الفكرية، استعرض المؤلف أهم علل الفكر البشري، وهي: الهوى والوهم والتحيز، والذاتية المذمومة والتجزيئية والسطحية.

(١) أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة العقل المسلم**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠٠٩م، ص ١٢٣.

(٢) الأحمر، عبد السلام محمد. **جولات تفكر في مسؤولية الفكر**، الرباط: الرابطة المحمدية للعلماء، ودار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط١، ١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م.

إنَّ التربية الفكرية الإسلامية، كما تستهدف بناء الإنسان العارف بنفسه وبربه، وبمهمته الأساسية على وجه الأرض، فإنَّه يمكن توجيهها كذلك إلى تحقيق الإنجاز الحضاري المنشود، ممارسة للاستخلاف الكامل عن الله في الأرض، وقياماً بمختلف أعباء الإنسان ومسؤولياته، وسنتجه في تفصيل ذلك إلى بيان أساسية التربية الفكرية، في استهداف بناء الفرد المساهم بكفاءة وفعالية، في جهود النهوض الحضاري للأمة. وكذلك في استهداف بناء المجتمع القادر على تحقيق النهضة الحضارية الإسلامية الشاملة. وسيكون مرتكز ذلك في نظرنا هو صياغة رؤية فكرية استخلافية، مهيمنة على جميع المناشط، في الإعلام والسياسة والثقافة والتنمية، وغيرها من مجالات الإنجاز الحضاري المنشود عامة، وفي مجال التربية خاصة، والتربية الفكرية بشكل أكثر خصوصية.

المبحث الأول

مفاهيم التربية الفكرية والنهوض الحضاري

أولاً: مفهوم التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري

١- ماهية الفكر والتربية الفكرية

الفكر أهم أفعال الإنسان، بل هو الأساس المتين لهذه الأفعال كلها، فعنه تتولد جميع التصورات والأعمال والأخلاق والمواقف، فتستقيم باستقامته وتعوج باعوجاجه، فالفكر بمثابة الرحم الذي تتخلق فيه القرارات، وتنبثق منه الإرادات، وتحسم التوجهات الكبرى، وهو محضن المعتقدات الأساسية، ومن هذا المنطلق فإن ما يصنعه المرء من خير أو شر، من رشد أوضلال، من صلاح في الأرض أو فساد فيها، وما يبدعه بعقله من إنتاجات معرفية، ومبتكرات ومنشآت عمرانية، ما هو إلا الثمار اليانعة لنهج فكري مترسخ -في العادة- بأعماق النفس الإنسانية.[1]

ولما اقتضت حكمة الله استخلاف الإنسان في الأرض، فإنَّه تعالى أهَّله لذلك، بأن زوّده بالقدرة على التعلُّم، وتحصيل ما يلزم من المعارف والعلوم التيسيرية، لفهم المهام الاستخلافية التي أنيطت بالجنس البشري، وإدراك أبعادها التصورية والتزاماتها العملية، وتحصيل العلوم التسخيرية، للاضطلاع بمجمل المسؤوليات العمرانية.

وهكذا تبوأ العقل -بوصفه فعل القلب وأداة التفكير واتخاذ القرارات وإنشاء الإرادات- مكانةً رفيعة في حياة الإنسان دنيا وأخرى، فرداً وجماعة، وغدا تعليم التفكير النافع، وتحصينه ضد الأوهام وسيطرة الأهواء، من أعظم غايات وأهداف التربية والتعليم، والتنشئة الاجتماعية السليمة، وقد وردت الإشارة إلى التفكُّر في القرآن الكريم في ثمانية عشر موضعاً وكلُّها بصيغة الفعل، وتعني جملة المهارات والقدرات التي زوّد الله بها الإنسان

(١) الأحمر، **جولات تفكر في مسؤولية الفكر**، مرجع سابق، ص ٩.

ليبحث عن حقائق الأمور وطبائعها. ويربط القرآن الكريم بين فعل التعقُّل والقدرات الفكرية القلبية التي تتمثل في ألفاظ متعددة منها: التأويل، والتدبُّر، والفقه، والتفكُّر، والتذكر، والنظر، والشهود، والإبصار، والحكمة.[١] فعمل القلب الفكري، يتفاعل إلى حد كبير مع جميع معطيات البيئة المحيطة، ومكوناتها الثقافية المختلفة، ويتلوَّن بلون العوامل والمؤثرات الفاعلة فيها، كما يتأثر بحال الجسم ومتغيراته الوراثية والمكتسبة[٢]. ويتشكّل من كلِّ ذلك توجُّه فكري بارز هو ما يكون له التأثير الحاسم على عملية التفكير.

والتفكير بمعناه الواسع والشامل يعني: "البحث عن المعنى من خلال الخبرة أو الموقف، وقد يكون المعنى واضحاً جلياً، وقد يكون غامضاً يتطلب الوصول إليه تأمل وإمعان في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمرّ بها الفرد."[٣]

وفي هذا دليل على كون الفكر مسؤولية ذاتية، واجتهاداً شخصياً، قبل أن يصير عملاً جماعياً، ويختلف الناس في طريقته ونتائجه، وفي درجات الصواب والخطأ عند ممارسته.

٢- التوجه الفكري والبناء الحضاري

تحتاج التربية الفكرية لبلوغ الأهداف المتوخاة منها، إلى تأسيسها على توجه فكري عام، يضمن اندراج الأفكار في نسق واحد، يحدد معالمها الكبرى، ويتجه بها إلى تحقيق ما يعلق عليها من آمال وطموحات، ونتائج تربوية وإنجازات حضارية، منسجمة إلى أبعد حدٍّ مع ذلك التوجه المرسوم مسبقاً.

وهكذا يمكن الحديث عن التوجه الفكري، للديانات والمذاهب الفلسفية والاجتماعية ومختلف الثقافات، فالعلمانية مثلاً فكرٌ معلومٌ، ولها توجهها الفكري المهيمن عليها، والمتحكم

---

(١) الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية**، هرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص٧٥- ٧٦.

(٢) الأحمر، **جولات تفكر في مسؤولية الفكر**، مرجع سابق، ص٥٥.

(٣) عرفة، صلاح الدين. **تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير**، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٧٠.

في الأفكار المنتجة في إطارها، بحيث تكون كلها ترجمة أمينة للتوجه العام المميز لها عن غيرها من الاتجاهات والأفكار. ولكل فكر من حيث هو منظومة أفكار متماسكة مع بعضها، منهجه الخاص، الذي ينتظمه ويؤلف بين مكوناته، ويرسم توجهه، ويحدد تصوراته لقضايا الحياة جزئياً أو كلياً. ومن هنا تتميز الأنماط الفكرية بحسب منهجها، الذي يحدد طبيعة كلِّ نمط على حدة، ونسميه تبعاً للتوجّه المنهجي الغالب عليه، من ذلك: الفكر الديني، الفكر المادي، الفكر السياسي، الفكر الفلسفي، الفكر الميتافيزيقي، الفكر العلمي.

ويبدو هذا واضحاً أكثر في الفكر الجماعي، الذي تسهم في وضع ملامحه عدة عوامل، منها الإرث التاريخي، والديانة السائدة، والتراث الثقافي، والعادات والأعراف الجارية، فكل ذلك يصنع للجماعة فكرها المتميز، ويمارس تأثيراً قوياً على عقلية الأفراد ونمط تفكيرهم. فعرب الجاهلية مثلاً، لم يكونوا يقبلون بسهولة بأن عبادتهم للأصنام منافية لمنطق العقل والفطرة، ولنظام الكون الموحد وسننه المطردة، بل إنَّ طائفة عريضة منهم، أصرّت على شركها وانحراف فكرها واعتقادها، حتى بعد أن جاءهم رسول الله صلى الله عليه وسلم هادياً ومرشداً إلى التوحيد، ونبذ معبودات الأجداد الخرافية. وكذلك كانت من قبل ومن بعد جميع الأمم، يسلك فكرُها نهجاً معيناً، فيصبح منطقَها الخاص الذي تنظر به إلى قضايا الحياة.

وإذا تأملنا خصائص الفكر الذي ترعرع في رحاب العقيدة الإسلامية، نجد أنَّ "أثر الدين كأحد المعطيات الحضارية، لا يقتصر على وحدة التفكير واتجاهه، بل يتعدى إلى نوع المصطلحات التي يفرضها على الناس، ودلالة تلك المصطلحات في البيئة الإسلامية، يفترض أن يكون لمصطلحات من مثل: الخلافة، البيعة، الشورى، الجهاد، البركة، الفقراء، المساكين، المستضعفين، بيت مال المسلمين، الصدق، التوكل، الزكاة، وغيرها، كبير أكثر في تركيبة وتكوين عقلية الأفراد، سواءً في المجال السياسي، أو في مجال العلاقات بين الأفراد مع بعضهم بعضاً."(١)

---

(١) الطريري، عبد الرحمن. **العقل العربي وإعادة التشكيل**، الدوحة:كتاب الأمة، عدد ٣٥، شوال: ١٤١٣هـ، ص٤٦.

ما من شك في أنَّ الأمة الإسلامية بحاجة ماسة لتربية فكرية نهضوية، تنتشلها من وهدة التخلف المزمن، الذي ظل جاثماً عليها خلال القرون الثلاثة الماضية، ولازم حاضرها ولا يزال يهدد مستقبلها، وكانت بداية الانحطاط، قد تزامنت مع عرقلة لحركة الفكر، ووضع للحواجز أمام انطلاقه، وتفاعله مع الواقع تقويماً وإصلاحاً؛ إذْ جرى الحديث عن إغلاق باب الاجتهاد، وصارت الأهواء والأوهام، محكمة في فهم الدين وممارسته، وتدريس تعاليمه ومتونه.

وبعد الخضوع لقبضة الاستعمار طيلة عقود، والانتقال في مرحلة تالية إلى الاستقلال المنقوص، جرى الكلام عن رفض حكم المستعمر المباشر ابتداء، ولكن جرى قبول الاندماج في فكره لاحقاً، ممّا كرّس استمرار الغزو الفكري لأعماق النفوس، عندما تصورت النخبة المثقفة المنبهرة بالفكر الغربي المسيطر، وبالحضارة المادية المتفوقة الناشئة في أحضانه، بأنَّ التوجّه الفكري الحضاري الغربي بات جاهزاً لاستنساخ تجربته، والسير على نهجها في السياسة والتربية والثقافة، والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، مع الاحتفاظ بالدين معزولاً في دائرة الاعتقاد، والعبادات وقانون الأحوال الشخصية. وهو ما أسهم في انحسار الفكر الإسلامي واستشراء علله وانحرافاته، وتراجعاته المشهودة عن الالتحام بالحياة.

وهكذا توالت عقود أخرى استمرت إلى اليوم، ساد فيها استلهام مفكرينا، وأولي الحل والعقد فينا، لتوجهات الفكر الغربي في الحياة العامة باندفاع وحماس، وحصل ذلك بعيداً عن إدراك روح هذا الفكر، التي جعلته عملياً معبئاً لطاقات النفس، في طريق الإبداع والإنتاج، وحشد أسباب القوة والغلبة، مثل تحرير العقل الغربي من أغلال الفكر الكهنوتي المتهافت، وإقرار الحرية الإنسانية، وإعلاء شأن المسؤولية الذاتية والجماعية وجعلها أساساً للنهضة الشاملة.

ويرى مالك بن نبي وقوع الصفوة المسلمة المعاصرة التي تربت في أحضان الجامعات الأوروبية، في خلط بين صدق الفكرة وفعاليتها، بمعنى يمكن أن تكون الفكرة خاطئة كليا أو غالباً وتكون لها فاعلية مبهرة في الواقع الحضاري؛ إذ يلوح قادة الصراع الحضاري "أمام أنظار

شبابنا الجامعي بما يسلب الفكرة الإسلامية قيمتها التاريخية، مستندين إلى موضوع الدخل السنوي المتوسط للفرد، وهو موضوع أصبح من أقوى حجج منطق الفعالية المستخدم اليوم في الدراسات، للقضاء على صدق الفكرة الإسلامية في عقل الجامعي المسلم."(١)

فأضحى طبيعياً كون الدول المستعمَرة، لم تستطع تحقيق ما كانت تطمح إليه من نهضة حضارية، تحقق لها الاعتماد على ذاتها، وتحرير فكرها وقرارها من التبعية غير المتبصّرة للغرب.

ثانياً: التربية الفكرية وعطاءات التوجُّه الاستخلافي

١- الاستخلاف والحرية والمسؤولية:

استناداً لما تم توضيحه من ضرورة تحديد توجه فكري، يمثل روح منهاج التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري، فإنني أقترح أن يُبيِّن هذا التوجه الاستخلافي الأسس التي يقوم عليها هذا الاختيار. ويمكن تحديد هذه الأسس بالاستخلاف والحرية والمسؤولية.

فالاستخلاف هو تكليف الإنسان في الأرض، على أساس ما أعطي من حرية الاختيار وتحمل مسؤولية إراداته وقراراته ومن ثمّ أعماله، "ومن حرية الاختيار تتطور أعظم عادة للإنسان ذي الفاعلية وهي عادة المبادرة المقصودة. Proactivity ومعناها أننا كنوع إنساني مسؤولون عن حياتنا، وسلوكنا هو نتيجة قراراتنا الواعية المقصودة، وليس انعكاساً شرطياً، وأننا نستطيع إخضاع مشاعرنا لقيمنا، وأننا نملك المبادرة والمسؤولية عن جعل الأمور في الاتجاه الذي تعمل فيه."(٢)

فهذه الممارسات كلها، تتوقف على طريقة استعمال ما منح الله الإنسان من الطاقة الفكرية، التي بها يتمكن من تدبير وإدارة أموره الخاصة والعامة، وعند اختلالها وزوالها يسقط عنه التكليف تماماً.

---

(١) بن نبي، مالك. **تبسيط مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة وتلخيص وإعادة صياغة: محمد عبد العظيم علي، الإسكندرية: دار الدعوة، ط١، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م، ص٤٦.

(٢) الكيلاني، ماجد عرسان. **التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند المسلم المعاصر**، بيروت: مؤسسة الريان، ط١. ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م، ص٢٩.

فاشتغال الفكر في التقرير والاختيار، يسبق تكوين الإرادات ويتابع تنفيذها، ويستثمر نتائجها، "ويرى العديدُ من المربين والمتخصصين، عملية اتخاذ القرارات هي النقطة المحورية، التي يجب أن تعطى اهتماماً أكبر في العملية التربوية. ويقصد باتخاذ القرار اختيار بين بدائل مختلفة.. والقرار هنا عملية عقلية أساساً، ويتطلب قدراً كبيراً من التصور والمبادأة والإبداع، ويتم اتخاذ القرار من خلال مراحل مختلفة، واستناداً لمعلومات متشابكة من مصادر مختلفة."(١)

فإعمال النيات وتكوين الإرادات، هي الفعل البشري الخالص، الذي أوكله الله للإنسان واستخلفه عليه ليختار ما شاء من الاتجاهات والعزمات، والتي يصير مسؤولاً عن تطوراتها إلى مشاعر ومواقف وأعمال، ييسرها الله على حسب القصد المنشئ لها، ﴿مَّن كَانَ يُرِيدُ ٱلْعَاجِلَةَ عَجَّلْنَا لَهُۥ فِيهَا مَا نَشَآءُ لِمَن نُّرِيدُ ثُمَّ جَعَلْنَا لَهُۥ جَهَنَّمَ يَصْلَىٰهَا مَذْمُومًا مَّدْحُورًا ﴿١٨﴾ وَمَنْ أَرَادَ ٱلْـَٔاخِرَةَ وَسَعَىٰ لَهَا سَعْيَهَا وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَأُو۟لَـٰٓئِكَ كَانَ سَعْيُهُم مَّشْكُورًا﴾ [الإسراء: ١٨، ١٩].

ولا تتصور منفعة أو خيراً في واقع الناس، إلا ويكون مشروطاً بإرادة راسخة، مشفوعة ببذل مجهود فكري كبير فردي أو جماعي، في زمن محدد أو تراكماً عبر أزمنة متتالية، وهذا شأن كل الخبرات البشرية والاختراعات التقنية والعلوم التجريبية والمعارف المختلفة، والحضارات المتوالية، فهي نتاج تفكير بشري متواصل من جيل إلى الذي يليه.

وتعدُّ مسؤولية الإنسان في الأرض، وما يترتب عليها من حساب بين يدي الله تعالى يوم القيامة، وما ينتج عنه من جزاء بالنعيم أو الجحيم، أقوى حافز لبني آدم على ممارسة التفكير بوعي ويقظة ومسؤولية، والعمل على ترشيده وتصحيحه ومراجعة مسلماته واستنتاجاته، وتعريضها حيناً بعد حين للنقد والتقويم والتصحيح، والسعي من أجل ذلك لتحصيل المعارف الضرورية والعلوم النافعة، ومداومة النظر وتعميق البحث عن الأدلة اللازمة لإصدار الأحكام الصائبة، وبناء المعتقدات والقناعات والمواقف الرصينة.

---

(١) عرفة. **تفكير بلا حدود**، مرجع سابق، ص١١٣- ١١٤.

٢- الاستخلاف والتفكير والتنمية:

فالعقل مناط التكليف، والحفاظ عليه من الضروريات الخمس، والمسلم مطالب دوماً بحسن استعماله في ممارسة التفكير السديد، وصونه عمّا يفسده ويعطل قدراته على إنجاز العمليات الفكرية السليمة، وتمييز الاختيارات الصحيحة الموصلة للحق والصلاح والفضيلة، والاحتراز من خداع الأباطيل والمغالطات والأوهام، "والعقل المسلم -من منطلق الخلافة- هو صاحب الشأن والكلمة في الكون، ومطالب بالسعي والإبداع والإعمار، وبالعلم والإعمار والتسخير يحقق الإنسان مهمته في هذه الأرض ويبلغ غايته."(١)

قال تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ [الإسراء: ٣٦]، وقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ كُونُوا۟ قَوَّٰمِينَ بِٱلْقِسْطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمْ أَوِ ٱلْوَٰلِدَيْنِ وَٱلْأَقْرَبِينَ ۚ﴾ [النساء: ١٣٥]، فهذه الآيات ومثيلاتها دعوة للعقل لممارسة النقد العلمي للأفكار، في إطار النزاهة وشهادة القسط، واجتناب المحاباة في الحق، سواء داخل دائرة الإسلام نفسه أو خارجها، "ومن أساسيات التفكير الناقد أن يتوافر للفرد بعض القدرات، ومنها: القدرة على المناقشة وتقليب الآراء وتقويمها، والقدرة على الاستنباط وفهم العلاقات، والقدرة على الاستنتاج والتمييز بين الاحتمالات الصحيحة والخطأ، ثم القدرة على التفسير واستخلاص الأحكام العامة."(٢)

ويتعين على الناقد، التزام الحذر الشديد من التفكير الخاطئ، الذي يتشكل في أعماق القلب ذاته، أو الذي يستثار حول مواد في الخارج. يقول إدغار مورانEdgar Morin: "إن أنظمتنا الفكرية (نظريات، مذاهب، إيديولوجيات) ليست فقط معرضة للوقوع في الخطأ ولكنها تقوم، أكثر من ذلك، بحماية أخطائها وأوهامها. بعبارة أخرى إنَّ المنطق الداخلي لكلِّ نسق من الأفكار، يكمن في مقاومة كلِّ ما لا يتلاءم معه، أو لا يمكن دمجه بداخله.

(١) أبو سليمان. **أزمة العقل المسلم**، مرجع سابق، ص١٢٦.

(٢) فرج عبد القادر طه وآخرون، **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، بيروت: دار النهضة العربية، ط١. بدون تاريخ، ص١٣٧.

ومع أن النظريات العلمية هي الوحيدة التي تقبل الخضوع لامتحان الدحض، إلا أنّها غالباً تقاومه. أما المذاهب والنظريات المنغلقة على نفسها والمشدودة إلى حقائق مطلقة، فإنها تبقى منيعة على كل نقد."[1]

فالمنظومة الفكرية التي تقوم على أساسها كل الممارسات التنموية والاستخلافية بصورة عامة، فتصلح أو تفسد تبعا لها، ويعدّ إصلاحها والعناية بصحتها وسلامة نهجها من الأهواء والأوهام، أصل كل المسؤوليات وأساس جميع الأمانات والتكليفات الملزمة شرعاً وعقلاً.

وعندما نستعرض نصوص الوحي كتاباً وسنة، نعثر فيها على إشارات، آمرة بإيلاء المطالب الدنيوية ما يتناسب وأهميتها في واقع الأرض،[2] فبدون مستوى معين من هذه المطالب لا تتحقق التنمية الاقتصادية، ويلحق الإنسان عناء شديد يعيقه عن الممارسة الطبيعية للدين، اعتقاداً وعبادة ومعاملات، وقد لا تستمر الحياة، ولا يبقى للإنسان فيها وجود يذكر.

ويضطلع الفكر بإبداع وسائل التنمية وخططها، وتطويرها ورعايتها على الدوام، ويكون دور الوحي منحصراً في عرض الأساس الإيماني، الذي يجعل التنمية ممارسة استخلافية، مهتدية بتوجيهات الخالق، ومنضبطة بتعاليم الدين الربانية، ومحققة للعيش الكريم على الأرض، وللنعيم الأبدي في الدار الآخرة.

ومن هذا المنطلق فإنَّ أمانة الاستخلاف الإسلامي تقتضي، إلى جانب أداء المفروضات الشرعية العينية والكفائية، أن ينهض المكلف بواجبات استعمار الأرض، وتسخير مواردها المختلفة، لتحقيق التنمية الشاملة. وتحمل مسؤولية النهوض الحضاري الإسلامي. وفي هذا الصدد لاحظ عبد الله عبد الدايم بكثير من الاستغراب، "أنَّ موضوع فلسفة التربية وأهدافها

---

(١) موران. **تربية المستقبل المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، مرجع سابق، ص٢٣-٢٤.

(٢) الابتغاء من فضل الله تعبير قرآني عن الانشغال بمطالب الحياة الدنيا من أعمال التجارة والفلاحة وكسب العيش عموماً. كما جاء في قوله تعالى: ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ ٱلصَّلَوٰةُ فَٱنتَشِرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ وَٱبْتَغُواْ مِن فَضْلِ ٱللَّهِ﴾ [الجمعة: ١٠].

العامة ومُثلها، تحتل في أيامنا هذه منزلة دنيا بين النشاطات التي تقوم بها التربية، وأن نرى هذه التربية تتنكّب مهمتها الأساسية، مهمة بناء طريق الإنسان ومصير الإنسان؟"(١)

إنَّ محاولة تحديد الأهداف التربوية، دون احترام الخطوات المنهجية الضرورية، واستهداف سعادة الإنسان بملاءمة المنهاج مع طبيعته التكليفية، تُفضي لا محالة بالتربية إلى التيه والخبط، والزيغ عن تحقيق الغاية السامية لوجود الإنسان، المتطلع دوماً إلى الكرامة والأمن النفسي والاجتماعي، فضلاً عن الرخاء المادي والرقي الحضاري، وتؤدي حتماً خلال التطبيق إلى تفاقم الأزمات، التي تبرز بجلاء في ظل التطور العمراني الجامح، "ذلك أنَّ تأليه الوسائل والتقنيات، وعبادة الإجرائية واللهفة على الفعالية، لن تعمل سوى على احتساب الوسيلة غاية، وإهمال القيم الإنسانية التي تعدّ محركاً للتقدم الإنساني وطاقته الحيوية."(٢)

فصياغة أهداف التربية بكل أنواعها، لا تكون محققة للغرض منها، إلا إذا ارتكزت على فلسفة للتربية، تكون منبثقة عن رؤية نظرية مجتمعية، مبنية بدورها على تصور كوني للغاية من إيجاد الإنسان والحياة.

وهو ما تتوفر إمكانيات تشكيله من منظور الاستخلاف، الذي يمنح الوجود البشري مغزى كلياً، تنكشف في إطاره جميع الحقائق، اللازمة للوعي بحقيقة الإنسان، ومسؤولياته أمام خالقه، وتتبين الأهداف التفصيلية المتفرعة عنها وكل تبعاتها ومآلاتها.

وبذلك تصير التنمية سلوكاً تعبدياً مأجوراً، تتوفر لها كل مقومات الحيوية والفعالية الإنجازيتين، وتغدو وسيلة لتحقيق هدف العمران المبارك في الأرض، والمحقق لكرامة الإنسان وحريته ومسؤوليته، بعيداً عن منطق الجشع في جمع الثروة والصراع عليها، والسعي إلى الهيمنة والاستغلال، الذي غدا من السمات المقلقة للتنمية العلمانية.

---

(١) عبد الدايم، عبد الله. **الثورة التكنولوجية في التربية العربية**، بيروت، دار العلم للملايين، ط٣، ١٩٨١م، ص٩٤.

(٢) الدريج، محمد. **التدريس الهادف**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م، ص ١٣٣

والناظر في فقه المعاملات، يدرك مدىٰ حرص الإسلام علىٰ حمايتها من زيغ الأهواء، وطغيان المصلحة الفردية علىٰ المصلحة الجماعية، أو المصلحة القومية علىٰ المصلحة الإنسانية، وهو ما شكّل المسوّغ الأول للحروب الاستعمارية، ولكل المضايقات والحصارات الاقتصادية، الموجهة ضد دول العالم الثالث.[1]

لقد جعل الله التنمية المادية مجالاً أيضاً للتنمية الإيمانية والأخلاقية، فكل معاملة مالية هي في ذات الوقت معاملة إيمانية وأخلاقية، يمارس المسلم من خلالها مراقبة الله وعبادته، والتوكل عليه وحمده وشكره، ودعاءه واستغفاره، حسب ما تقتضيه أحوال العمل الذي يزاوله، وحسب ما يستشعره من حاجات النفس العارضة في مختلف أطواره ومراحله.

ولا شيء يحتاج إلىٰ قيم الإيمان وأخلاقه، كما تحتاج إليه المعاملات بين الناس، في ميادين التجارة والصناعة والفلاحة والخدمات وتبادل المنافع والمصالح، حيث يستبد بالنفس حب المال وطغيان الشهوات، وذلك ما تستبين به قوة الارتباط بين التنمية والتربية الإسلامية، أمام كل ذي فكر نزيه ونظر حصيف.[2] ﴿هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ ٱلْأَرْضِ وَٱسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا فَٱسْتَغْفِرُوهُ ثُمَّ تُوبُوٓاْ إِلَيْهِ ۚ إِنَّ رَبِّى قَرِيبٌ مُّجِيبٌ﴾ [هود: ٦١].

٣- الاستخلاف أساس الهوية الإنسانية:

تتأسس الهوية علىٰ ما هو ثابت في كيان الإنسان، ولا يتأثر بمتغيرات الزمان والمكان، مثل كونه عاقلاً حراً مريداً. أما المتغيرات مثل البنية الجسدية أو النفسية أو القانونية، فإنها تتغير عبر الزمان والمكان، وبالتالي فهي لا تصلح أساساً لتحديد هوية الشخص. وأرىٰ أنَّ الهوية الثابتة بين جميع بني آدم، التي لا تتغير في جوهرها، هي كونه مستخلفاً في الأرض، وأنه حرّ مسؤول، سواء اختار نهج الإيمان بالله، أو نهج الكفر والجحود بوجوده ودينه، وعلىٰ هذا الأساس فكل الآدميين يشتركون في هوية إنسانية استخلافية واحدة، وإن اختلفت بينهم سبل ممارستها وتحقيقها.

(١) مجموعة من الأساتذة. **التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة**، كتاب تربيتنا رقم ٣، منشورات مجلة تربيتنا التي تصدرها الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بالمغرب، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م. ص ٦.

(٢) المرجع السابق، ص٧.

وكل التطورات المختلفة، التي تخضع لها الهوية الإنسانية، لا تلغي أصلها الاستخلافي الذي قامت عليه منذ الخلقة الآدمية الأولىٰ، وإنما تظل حقيقته الأساسية ماثلة في كيان الإنسان، وتتردد بين اتجاهين رئيسيين لا ثالث لهما، وهما معرفة الله والإيمان بوحيه، أو الجهل به والإعراض عن شرعه. فالهوية الاستخلافية الممنوحة من الله للإنسان، تعد الإطار العام لكل الهويات المتفرعة عنها، والمكتسبة بممارسة المسؤولية الاختيارية، التي يحسمها الفكر ويتصرف فيها تثبيتاً وتغييراً وتقديماً وتأخيراً. فهوية الإنسان المكتسبة، هي وجهته في الحياة الدنيا، والتي يختارها بفكره عن وعي ومسؤولية، ﴿وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ أَيْنَ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمُ اللَّهُ جَمِيعًا إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ [البقرة: ١٤٨].

وكل إنسان سيسأل يوم الحساب عن وجهته، التي اختارها في الدنيا بمحض إرادته وبمقتضىٰ فكره، فيكون مصيره تابعاً لنجاحه أو إخفاقه في طريقة تفكيره. وكل فرد يختار لنفسه وجهتها، التي تحدد هويتها الخاصة، المتميّزة عن غيرها داخل الدين والثقافة والمجتمع، فيكون صالحاً في بيئة فاسدة أو فاسداً في بيئة صالحة، وذلك دليل علىٰ أنَّ المجتمع مهما كان صارماً، لا يمكنه إلغاء حرية الأفراد، في مخالفة هويته الجمعية سراً أو علانية، أو تبنيها علىٰ نحو معين، فيقبلون منها ويرفضون. فزوجة فرعون، آثرت الإيمان بالله علىٰ تأليه زوجها، المفروض علىٰ رعيته بالقوة الغاشمة، وضحّت بكل ما كان متوفراً لها في قصره، من مكانة ورفاه ومتاع، لنيل رضىٰ الله والدار الآخرة. ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِندَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِن فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ﴾ [التحريم: ١١].

وإذا كان عسيراً حقاً علىٰ الفرد أن يعاكس اتجاه المجتمع، ويسبح ضد تيار معتقداته وتوجهاته الفكرية المهيمنة، عندما لا يقتنع بها عقله، فإنَّ ذلك ليس مستحيلاً، إذا صح العزم وتأكدت الإرادة، وعظم اليقين في عون الله ومدده. فإذا تشبعت النفس بحقيقة الإيمان، أيقنت بعدم وجود قوة قاهرة، تستطيع إلغاء حريتها القلبية، وجعلها ترضخ وتخضع لما يُفرض علىٰ الجسد، دون سماحها بذلك وقبولها به. ومن ثمَّ فإن مسؤولية الإنسان لرفض ما

لا يوافق إرادته ولا يستسيغه فكره، من المعتقدات والعادات والأوضاع الاجتماعية المختلة، قد تخففها الظروف الصعبة دون أن تلغيها تماماً كما يغلب على الظن.

وقد تأكدت هذه الحقيقة مراراً في المتن القرآني، كما في الواقع الإنساني، ﴿وَأَقْبَلَ بَعْضُهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ يَتَسَاءَلُونَ ﴿٢٧﴾ قَالُوا إِنَّكُمْ كُنتُمْ تَأْتُونَنَا عَنِ الْيَمِينِ ﴿٢٨﴾ قَالُوا بَل لَّمْ تَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ﴿٢٩﴾ وَمَا كَانَ لَنَا عَلَيْكُم مِّن سُلْطَانٍ ۖ بَلْ كُنتُمْ قَوْمًا طَاغِينَ﴾ [الصافات: ٢٧-٣٠]. فهوية المسلم تتحدد انطلاقاً من الطبيعة الاستخلافية، التي يشترك فيها مع باقي الآدميين، ثم يتميز عن غيره، باختياره الإسلام شرعةً ومنهاجاً، حيث تتدخل قيم الحرية والمسؤولية، لتشكل محركات ثابتة في الهوية الإسلامية، لاستحقاق موقع الريادة الدينية والحضارية.

فالمسلمون أمناء على وحي الله الخاتم، وهم الامتداد الأمين للإسلام الذي انتظمت تعاليمه الخالدة جميع الرسالات السماوية السابقة، ويمثلون الأمة الوسط المؤهلة، بما ورثت من الوحي للشهادة على الناس، وخير أمة أخرجت للناس، تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، "ولو حاولنا إيجاد نقطة البداية الصحيحة لإطلاق أي دورة حضارية لمجتمع ركود، لوجدنا نقطة كبرى تكمن في استعادة القدرة العقلية للمجتمع بدرجة تسمح بتحرير ممكناته، وسنجد في قلبها استعادة المسؤولية الإنسانية."[١]

إنَّ الهوية الإسلامية الموحدة بين جميع المسلمين، تلزم الأمة بتحقيق أهداف نهضة شاملة، لتتمكن في إطارها من البداية بإصلاح فكرها وترشيده، وتربية أبنائها عليه، ودون ذلك سوف تظل في دائرة التخلف الفكري والحضاري، بعيدة عن تمثل حقيقة الإسلام، واستطاعة تقديم بدائله المتميزة، في شتى مجالات الحياة، لتتحرر من تخبطها وانحرافاتها المترسّخة في فكرها قبل واقعها، وتتمكن من إصلاح أوضاعها، وإسعاد نفسها، والإسهام في هداية الإنسانية إلى رشدها، وانتشالها من وهدة التيه واللامعنى، التي باتت تزداد عمقاً مع التطور الحضاري التكنولوجي المعاصر.

---

(١) مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي للبحوث والدراسات الإسلامية. تقرير ندوة **الوعي الحضاري.. فاعلية.. تمكين وشهود**، ط١، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م، ص٥٦- ٥٧.

المبحث الثاني

أهداف التربية الفكرية

أولاً: الاستخلاف مدخل للتربية الفكرية وأهدافها

تشكو التربية والتعليم في العالم الإسلامي اختلالاً كبيراً، بإهمال شروط إعداد البرامج وصياغة الأهداف، انطلاقاً مما يسمى "فلسفة تربوية" أو "رؤية عامة تأطيرية" لجميع مكونات المنهاج الدراسي، "ومن فلسفة التربية تتولد الأهداف العامة، وهي تفصيلات أدق لانعكاسات فلسفة التربية في ميادين الحياة العامة التي يراد من التربية الإسهام في بنائها."(١)

وثمة محاولات متعددة لتحديد الأساس النظري للتربية الإسلامية، اقترحت إحدى هذه المحاولات أن تكون الأسس الفكرية للتربية الإسلامية هي: التوازن، التكريم، تفجير الطاقات والاستعداد لتلقي الأمانة.(٢) ورأت محاولة أخرى أنَّ التصور الإسلامي للتربية، الذي يشمل تصور الكون والإنسان والحياة، هو نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة، ويهدف إلى تربية الإنسان، وإيصاله إلى درجة كماله، التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارها، وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.(٣)

يلاحظ أنَّ المحاولتين تتفقان حول مبدأ الاستخلاف أساساً نظرياً ومرجعاً فكرياً لفلسفة التربية الإسلامية.

وفي ذات الاتجاه، يمكن تحديد الهدف الأسمى للتربية الفكرية، في تمكين الفرد والجماعة، من الاقتدار على الاضطلاع بأعباء الاستخلاف الإيماني في شتى أبعاده المختلفة، التي قد

---

(١) الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة**، عمّان/ الأردن: دار الفتح للدراسات والنشر، ط١، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م. ص٣٤.

(٢) جريشة، علي. **نحو نظرية للتربية الإسلامية**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١-١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، ص٥٨.

(٣) مدكور، علي أحمد. **نظريات المناهج التربوية**- سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب ٣٥، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م، ص٦١.

تختزل في ابتغاء الحياة الطيبة في الدنيا وفي الآخرة، ﴿مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ﴾ [النحل: ٩٧]، وكذا الإسهام في النهوض الحضاري الشامل والتمكين الديني للأمة، ﴿وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ مِنكُمْ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ كَمَا ٱسْتَخْلَفَ ٱلَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ ٱلَّذِى ٱرْتَضَىٰ لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُم مِّنۢ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا ۚ يَعْبُدُونَنِى لَا يُشْرِكُونَ بِى شَيْـًٔا ۚ وَمَن كَفَرَ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَأُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾ [النور: ٥٥].

وإذا سلمنا بضرورة وأهمية ارتكاز صياغة الأهداف التربوية إلىٰ فلسفة تربوية، تنبثق من المعتقدات والمثل العليا والقيم الجامعة، فإنَّ الإشكال يكمن في الإجابة عن أسئلة مثل: كيف يمكننا إحكام ربط المنظومة التربوية إلىٰ أصولها النظرية الكلية، أو بالأحرىٰ إلىٰ أصل واحد مثل الاستخلاف؟ وهل يكون بمقدورنا الكشف عن امتيازاته التأطيرية لتربيتنا الفكرية وتحقيق أهدافها؟

وقد ارتبطت الصفة الاستخلافية للإنسان بصفة أخرىٰ، لا تقل أهمية عنها وتقوم مقام المفسر لها، وتمثل سر قوتها وعلو شأنها في واقع الإنسانية، تلك هي الأمانة العظمىٰ، التي عجزت عن حملها السموات والأرض والجبال، كما بينت ذلك الآية: ﴿إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا﴾ [الأحزاب: ٧٢].

فهذه الأمانة معنىٰ عام، يشمل كل أفعال التكليف من اعتقاد وعبادة وأخلاق، وأعمال عمرانية مختلفة، وأهمها وأولها ممارسة الإنسان كامل حريته في اختيار طريقة التفاعل مع مصادر الحقائق وأدلتها العقلية والنقلية، بالامتثال للأوامر الإلهية أو رفضها، والاسترشاد بآيات الله في الأنفس والآفاق أو الانصراف عنها، وبعد مكابدة الابتلاء بها في الدنيا، يأتي التعرض للحساب عليها يوم القيامة بين يدي الله العدل الرحيم، ليلقىٰ الموفون بحقها جزاءهم في الجنة، ويلقىٰ الخائنون لها عقابهم في الجحيم.

وكما اتسع نطاق الأمانة العظمىٰ ليضم جميع مناشط الإنسان علىٰ الأرض، فإنَّ مفهوم الاستخلاف مستوْعِب لتلك الأمانات المتعددة، التي تثقل كاهل الآدمي؛ فهو مُستخلَف

في نفسه ليزكيها، ومُستخلَف في الأرض ليستخرج معادنها، ويسخر خيراتها ومواردها الطبيعية، في تحسين ظروف وجوده على ظهرها، والسعي الحثيث لإشاعة النظام والعدل والتفاهم مع بني جنسه، تعزيزاً للسلام والأمن، ومنعاً لسفك الدماء والدمار والفساد.

ولقد اقترن الحديث عن الاستخلاف في نصوص الشرع، بأمانة الإنسان ومسؤوليته فرداً وجماعةً، بحيث تدل دلالة واضحة على أنها أصلٌ في مواجهة الاختيار بين الإيمان والكفر، ﴿هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ فَمَن كَفَرَ فَعَلَيْهِ كُفْرُهُۥ ۖ وَلَا يَزِيدُ ٱلْكَٰفِرِينَ كُفْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ إِلَّا مَقْتًا ۖ وَلَا يَزِيدُ ٱلْكَٰفِرِينَ كُفْرُهُمْ إِلَّا خَسَارًا﴾ [فاطر: ٣٩]. وهي أصلٌ في تحمُّل التكليف بالمهام الإصلاحية، والتعرُّض للاختبار والابتلاء بسببها، وذلك من خلال الاختيار بين الإحسان والإساءة. ﴿وَهُوَ ٱلَّذِى جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ وَرَفَعَ بَعْضَكُمْ فَوْقَ بَعْضٍ دَرَجَٰتٍ لِّيَبْلُوَكُمْ فِى مَآ ءَاتَىٰكُمْ ۗ إِنَّ رَبَّكَ سَرِيعُ ٱلْعِقَابِ وَإِنَّهُۥ لَغَفُورٌ رَّحِيمٌۢ﴾ [الأنعام: ١٦٥]. فاستخلاف الفئة المؤمنة الصالحة على وجه الخصوص، إنما يسع الحياة كلها بجميع مجالاتها، ويستغرق مختلف قضاياها وتحدياتها، المتعلقة بالفرد والجماعة على حد سواء.

وهكذا يمكن تحديد غاية التربية الفكرية، في تأهيل النشء للقيام بأعباء الاستخلاف المتعددة، وذلك لتحقيق هدفين أساسيين:

أولهما: معرفة الله تعالى وعبادته وامتثال أمره، وتحقيق حكمته بالعمل الدؤوب، لترقية الحياة الإنسانية على الأرض، وإعمارها بإمكانيات وأسباب العيش الكريم، من تنظيم وتدبير واستغلال خيرات الأرض بالفلاحة والصناعة، وكلِّ التقنيات والنظم الفعالة والنافعة.

ثانيهما: تنمية الطاقات والقدرات الروحية والبدنية، للقيام بمسؤوليات الاستخلاف وفق التوجيهات الإلهية، لاستحقاق ثواب الله الأوفى في الحياة الآخرة، بالخلود في نعيم الجنان والنجاة من سعير النيران.

إنَّ هيمنة مبدأ الاستخلاف على جميع كليات الدين وجزئياته ومقاصده، تمنحه قدرة واسعة لتأطير تعلم وفهم الإسلام، عقيدة وعبادات وأخلاقاً ومعاملات، وسياسة واقتصاداً

واجتماعاً وتربية، فكل قضايا الدين والحياة قابلة للربط بمهمة الاستخلاف، وتيسير فهمها من خلاله، وإدراك أبعاده المختلفة عبر متطلباتها وإشكالاتها.

كما أنَّ اشتمال معنى الاستخلاف على مفاهيم الأمانة وقيمها، يمده بالفاعلية اللازمة لتحريك جميع طاقات المكلفين، وتعبئتها في اتجاه الفعل العمراني والإنجاز الحضاري المتزن. وهو ما يحفز على الانخراط في مسؤوليات الدين والدنيا معاً، إذا صح الفهم وصدق العزم، بحيوية وحماس وجِديَّة.

إنَّ دلالة الاستخلاف، بما تنطوي عليه من تكريم وتفضيل للإنسان على باقي الكائنات، تجعل الإنسان شديد الاعتزاز بإنسانيته التي ارتقت إلى مكانة الخلافة عن الله، والتي لا تسمو فوقها مكانة أخرى، وتحمله على استيفاء شروط الفوز المتاح لبني آدم في إطارها بخيري الدنيا والآخرة، واجتناب الخسران والشقاء فيهما. وتتيح أيضاً ترسيخ الإحساس لدى النشء، بجسامة المفروضات والواجبات أمام الله تعالى -المطلع على خبايا القلوب وما تُكِنُّ الصدور- المتصلة بمهام إعمار الأرض بكل ما يصلحها، ويدرأ عنها الفساد والظلم والشرور، وينشر فيها الخير والعدل والفضيلة، قبل أن تكون مسؤولية داخل التنظيمات الاجتماعية وهياكلها المتعددة.

ثانياً: أهداف استخلافية للتربية الفكرية:

يمكن بجهد فكري يسير، تحديد الأهداف التربوية المختلفة، وتوجيه المفاهيم ومحتويات البرامج التربوية في كل المواد الدراسية، من منظور الاستخلاف ودلالاته وأبعاده ومقتضياته. وكل أهداف التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري، تخضع لتأطير الفكر الاستخلافي بعيداً عن كل تكلّف أو عسف، ونقتصر منها على ثلاثة أهداف:

١- المسؤولية الفردية والجماعية:

تقتضي الطبيعة الاستخلافية للإنسان، ثبوت مسؤولياته الفكرية والسلوكية، بصفته فرداً أساساً وبصفته عضواً في جماعة تباعاً. ومسؤوليته الفردية هي حجر الزاوية في المسؤوليات الجماعية، تقوى بقوتها وتضعف بضعفها، فليست للجماعة صفة سواء كانت

إيجابية أوسلبية إلا وتعود إلىٰ الأفراد المشكلين لها، وخير مثال نسوقه في هذا الاتجاه هو الفكر الجمعي، الذي ينبني علىٰ الفكر الفردي لمعظم أفراد الجماعة، وكذا الشأن في جميع العادات والتقاليد، والخصائص الدينية والثقافية والأخلاقية، فكل مزية فردية فهي تقوية لمزايا المجتمع، وكل سلبية فردية فهي كذلك مساهمة في سلبياته الجماعية. لكنَّ من المهم أن نتذكر أنَّ المجتمع أكبر بكثير من مجموع أفراده، فالعلاقات التي يتم بناؤها بين الأفراد وبين فئات الأسر والمهن والنظام القيمي التي يتولد من هذه العلاقات، والنظام الاقتصادي الذي لا تقتصر فعاليته علىٰ سلوك الأفراد وحسب، وغير ذلك من الأنظمة كلها تُنشئ في المجتمع مسؤوليات مجتمعية، هي التي تحدد قوة المجتمع في داخله وتعكس صورة المجتمع من خارجه، ومن ثم يكون من الضروري أن تتوجه التربية الفكرية إلىٰ هذا البعد المجتمعي وتوليه حقه من الاهتمام.

وأهم صفة يكون لها تأثير بليغ في حياة الفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه، هي صفة المسؤولية، التي تجعله يسخِّر كلَّ إمكاناته الفكرية والعلمية، وقدراته الذاتية وكل مواهبه – زيادة علىٰ توظيفها في بناء نفسه وتألقها– في خدمة مجتمعه وأمته، وما يحقق لها الرخاء والنماء والمجد، بل إنَّ ارتفاع حسِّ المسؤولية لديه، هو ما يجعله يُؤْثِر المصلحة العامة علىٰ المصلحة الخاصة، ويضحي بفكره وجهده وماله ووقته، لتنعم أمته بالسعادة والأمن والسلام.

إنَّ جُلَّ الاتجاهات الفلسفية الحديثة كالواقعية والبراجماتية والمثالية توجه الفرد للبحث عن حقوقه والمطالبة بها، أمَّا التربية الإسلامية فهي لا توجه المتعلمين للبحث عن الحقوق وحسب، وإنَّما توجههم، مع ذلك وقبله، للقيام بمسؤولياتهم نحو الآخرين، وإذا ورد لفظ «الحق» في المصادر الإسلامية فإنما يرد ليوجه الأذهان إلىٰ المسؤولية، كأن يوجه المسلم أو المسلمة للحق الذي عليه لا الحق الذي له.(١)

وفي هذا المعنىٰ يقول ألكسيس كاريل Alexis Carrel: "فقد طبقنا علىٰ الإنسان آراء تتصل بالعالم الآلي، فأهملنا التفكير والعفو الأدبي، والتضحية والجمال والسلام، وعاملنا

(١) الكيلاني. **فلسفة التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص ٢٩٧-٣٩٨.

الفرد كما نعامل المادة الكيميائية والآلة أو جزءاً من آلة... لقد قضينا على وظائفه الأدبية والجمالية والدينية، كما تجاهلنا نواحي معينة من نشاطه الفزيولوجي.. إنَّ ضعفنا الحالي مستمدٌ من عدم تقديرنا للفردية، ومن جهلنا بتكوين الإنسان."(١)

ويمكننا أن نقرر بأنَّ معظم الإنجازات الفكرية والعلمية، والتوجهات الثقافية والإصلاحات المجتمعية، يرجع فيها الفضل لفرد واحد، عرف مسؤوليته، فأحسن التفكير والتنظير والتخطيط، ونجح في تغيير ما بنفسه، فاقتنعت الجماعة أوالشعب أوالأمة بمبادرته، وشكَّلت منها التوجه الفكري والمسار النهضوي المتبع؛ إذ "لا يستطيع مسلم أو غير مسلم أن يغير ما حوله إن لم يغير أولاً ما بنفسه، فهذه حقيقة علمية يجب أن نتصورها قانوناً إنسانياً وضعه الله عز وجل في القرآن، سنة من سنن الله التي تسير عليها حياة البشر."(٢)

إنَّ هناك أخلاقاً أساسية إنسانية، لا يمكن أن ينجح الإنسان في هذا العالم -سواء أكان مؤمناً أم كافراً، صالحاً أم طالحاً- إلا إذا تحلَّى بها، مثل قوة الإرادة والصبر والثبات والهمة والشدة والبأس، والولوع بالغاية والاستعداد للتضحية بكل شيء في سبيلها، والحزم والحيطة وإدراك العواقب، وحب النظام والإحساس بالمسؤولية، والامتلاك للعواطف والرغبات النفسية(٣)، ومعلوم أنَّ كلَّ هذه الأخلاق تنبع من الإحساس العميق بالمسؤولية النفسية، تدور معه وجوداً وعدماً.

ومن ثم تتعيَّن تربية الفكر لدى النشء، على حسن استيعاب العلاقة الثابتة بين المسؤولية الذاتية، وجميع الأخلاق الرفيعة والقيم السامية والخصال الحميدة، التي يتمكن المكتسب لها والمتحقق بها، أن يسهم في خير الجماعة واستقرارها، وتقدُّمِ بلده وانتصاره في معركة البناء والنماء، وإدراك قوة العلاقة التفاعلية بين صلاح الأفراد وصلاح المجتمع الذي ينتسب إليه، وأنَّ كلَّ واحدٍ إذا صلح، أسهم في إصلاح وطنه، وإذا فسد أسهم في فساده وتخلّفه.

---

(١) ألكسيس، كاريل. **الإنسان ذلك المجهول**، تعريب شفيق أسعد فريد، بيروت: مكتبة المعارف، د.ت، ص٨٩.

(٢) بن نبي، مالك. **دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين**، دمشق، والجزائر: دار الفكر، ط١، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م. ص٥٩.

(٣) أبو شقة، عبد الحليم محمد. **خواطر حول أزمة الفكر عند المسلم المعاصر**. الرباط: دار القرافي، ط١، ١٩٩٣م، ص٣٣.

وقد رسمت هذا المنهجَ آياتٌ عديدة منها: ﴿ظَهَرَ ٱلْفَسَادُ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِى ٱلنَّاسِ لِيُذِيقَهُم بَعْضَ ٱلَّذِى عَمِلُوا۟ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ [الروم: ٤١]، وطوّق الإسلام أعناق أتباعه بمسؤولية نشر الفضيلة وتكثير المعروف، ومنع الرذيلة وتغيير المنكر؛ ضماناً لإشاعة الاستقامة والصلاح بين الناس، وحماية للمجتمع من الضلالات الفكرية والانحرافات السلوكية، التي تدمّره وتقوّض تماسكه وأمنه واستقراره. ﴿كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ﴾ [آل عمران: ١١٠].

٢- هدف بناء الشخصية المتوازنة:

يمكن القطع بأنَّ من أهداف التربية الفكرية، المنضبطة بمقاصد الإسلام وتوجيهاته، بناء الإنسان المتوازن، الذي يستلهم النهج الوسطي من كتاب الله تعالىٰ، والموجه لتحقيق الأفضلية في كل مجال: ﴿وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا﴾ [البقرة: ١٤٣]؛ إذ عملية التوازن يلزم أن تشمل جميع جوانب الشخصية، ويحتاج تحققها بالأساس إلىٰ حسن استخدام الفكر، اعتماداً علىٰ ما يصلحه ويسدده، من العلم بالدين وعلوم العصر، واكتساب المهارات والخبرات الضرورية، دون إغفال حسن الاستعانة بالله مع كل ذلك، علىٰ الاهتداء إلىٰ الحق والصواب.

فالقدرات العقلية مهما ارتفعت، فإنَّ لها حدودا يلزم ألا تتعداها، من جهتي التفريط والإفراط، ويتضح من استقراء المسؤوليات والواجبات الشرعية، أنَّها تكون وسطاً بين حالتين، حالة التفريط في أداء العمل المطلوب، بالتقصير في القيام به واستيفاء جميع أوصافه وهيئاته، علىٰ وفق ما حدده الشرع وبيّنه، وحالة الإفراط في القيام به، بتجاوزه إلىٰ ما ليس مطلوباً وتعدي الحدود الشرعية المرسومة، لأنَّ "دين الله وسط بين الجافي عنه والغالي فيه، كالوادي بين جبلين والهدىٰ بين ضلالتين، والوسط بين طرفين ذميمين، فكما أنَّ الجافي عن الأمر مضيّع له، فالغالي فيه مضيّع له، هذا بتقصيره عن الحد، وهذا بتجاوزه الحد."[1]

(١) ابن قيم الجوزية، أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي (توفي٧٥١هـ). **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤١٦هـ / ١٩٩٦م، ج٢، ص٤٦٥.

فالمكلف مدعو على امتداد ممارساته للحياة، ومواجهة معضلاتها ومختلف إشكالاتها، إلى اعتماد النهج الوسطي الذي يُتوصل إليه باستعمال القدرات الفكرية، في ضوء البيانات الشرعية، لتحديد المسلك الوسط، الذي فيه الهدى والرشاد.

فمن هذا المنطلق تضطلع النفس -ومن خلالها الفكر- بالدور الأساس والمسؤولية الأولى، في تعرُّف موقع الوسطية، بحسن توظيف المحددات العلمية المتوفرة، وعدم صرفها عن مقاصدها ومراميها، بالتأويلات البعيدة، والقياسات الفاسدة، المائلة مع الأهواء والمتفلتة من ضوابط الشرع،[1] "فالهوى ما خالط شيئا إلا أفسده، فإن وقع في العلم أخرجه إلى البدعة والضلالة، وصار صاحبه من جملة أهل الأهواء، وإن وقع في الزهد أخرج صاحبه إلى الرياء ومخالفة السنة، وإن وقع في الحكم أخرج صاحبه إلى الظلم وصدّه عن الحق، وإن وقع في القسمة خرجت عن قسمة العدل إلى قسمة الجور، وإن وقع في الولاية والعزل، أخرج صاحبه إلى خيانة الله والمسلمين؛ إذ يولِّي بهواه ويعزل بهواه، وإن وقع في العبادة خرجت عن أن تكون طاعة وقربة."[2]

ويجدر التنبيه في هذا الصدد إلى أنَّ الحرية الإنسانية غير مطلقة، وإنما قيدتها أحكام الشرع ورسمت لها حدوداً، إذا تعدتها جلبت على النفس ما يضرها ويشقيها دنيا وآخرة. ولذلك فإنَّ المتحرر من الناس، ليس من يفعل ما يشاء، ويميل مع هواه حيث مال، وإنما المتحرر على الصحيح، هو من يمارس مسؤوليته الفكرية كاملة، في حدود الوسطية المحمودة، فيحيد عن الباطل ويستمسك بالحق، ويملك المقدرة الكافية على القيام بالتكاليف والواجبات، والامتناع عن القبائح والمنكرات، ولا يترك التفكير حيث يجب، ولا يطلقه فيما لايفيد، أو ما لا طاقة له به، "وإن من كمال التحرر، التحرر من غرور العقل ذاته وإيقافه عند حدوده. ويعين على كمال التحرر والتعلم.. تعلم سنن الكون من الكون ومن أهل العلم بالكون، وتعلم الغيب من مظاهر الغيب ومن رسل الغيب."[3]

---

(١) الأحمر، عبد السلام محمد. **ثقافة الأمة الوسط**، الرباط: منشورات الإيسسكو، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م. ص٣٨.

(٢) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي (توفي٧٥١هـ). **روضة المحبين ونزهة المشتاقين**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ، ص ٤٧٤.

(٣) أبو شقة. **خواطر حول أزمة الفكر عند المسلم المعاصر**، مرجع سابق، ص٥.

ونحن نقدر أن تحرر الإنسان من غروره العقلي والفكري هدف مهم من أهداف التربية الفكرية، فالتواضع في هذا المجال صفة مهمة في تحفيز الإنسان على طلب عن الزيادة في العلم والمعرفة، والبحث عن الجديد، والتعاون مع قد يكونون أكثر منه علماً وأوسع اطلاعاً على مواصلة رفع مستوى التفكير وتوسيع مجالاته لتحقيق الريادة في آفاق الفكر وتوظيفها في نهوض الأمة وتقدمها الحضاري.

فعندما يعطل الإنسان عقله، أو يستخدمه بعيداً عن إرشاد الوحي، ينحرف عن موقع الوسطية في كل اتجاه، فيتيه ويضل ويقع في حبائل نفسه الأمارة بالسوء، والمنحازة للأهواء والأوهام والشهوات، وكل ما يحجبها عن إبصار الحقائق والاهتداء إلى العدل والصلاح، فنجد من المسلمين من قد "يتجاوز دائرة الفرائض المحدودة إلى عالم التطوع الرحب، ومع ذلك لا يتورع عن أن يكذب في حديثه، ويزوِّر في أقواله، وينافق في سلوكه، ويغش في عمله، ويخدع في تعامله، ويخون في أمانته، ويظلم في مواقفه، ويجور في حكمه، وقد تعلق قلبه بالدنيا، وتحولت عبوديته لنفسه وللناس، ﴿يَسْتَخْفُونَ مِنَ ٱلنَّاسِ وَلَا يَسْتَخْفُونَ مِنَ ٱللَّهِ وَهُوَ مَعَهُمْ إِذْ يُبَيِّتُونَ مَا لَا يَرْضَىٰ مِنَ ٱلْقَوْلِ وَكَانَ ٱللَّهُ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطًا﴾ [النساء: ١٠٨]،"(١) فهذا حال من زاغ عن وسطية الفهم للدين، فتكلّس عقله، وجمد فكره، وخلا قلبه من مراقبة الله، ومن استشعار المسؤولية عن ممارسته للدين، وسلوكه خلاف نهجه القويم.

ونجد فئة أخرى "طلّقت الدنيا كلها وهربت منها، ودخلت جحوراً ضيقة أسموها خَوانِق ورُبُطاً وتَكَايا. وكان وراء هذا الهروب إما زهد أخرق، زيَّنه التصور الخاطئ والوهم الباطل، وإما زهد كاذب فرضه العجز لا العزم، وإما زهد منافق طامع في الباطن وزاهد في الظاهر."(٢)

فلا عاصم للفكر من التسيب، أو الغلو في أمور الدين أو الدنيا، إلا التفكير المسدد بنور الشرع، المنضبط لروح الدين وكلياته العامة، التي يهتدي بها المتدين في معرفة الحق والباطل،

(١) بن جلوي، سارة بنت عبد المحسن آل سعود، **المسلم المعاصر بين المعية والمسؤولية**، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م. ص٣٩.

(٢) أبو شقة. **خواطر حول أزمة الفكر عند المسلم المعاصر**، مرجع سابق، ص٤٥.

عندما يلتبس أحدهما بالآخر، فتزل في التمييز بينهما الأفهام، وتتحكم الأمزجة العليلة، لأنَّ "الزهد في الدنيا، لا يكون عند الإنسان المؤمن هروباً من حمل الأمانة، وعجزاً عن القيام بمسؤولياته في ابتغاء فضل الله في الكسب الحلال، ومن الإسهام في الإنتاج، وتلبية متطلبات الواقع السياسي والاجتماعي، ولا يكون رهبانية تحرم على النفس ما أحل الله، فلم يكتب الله الرهبانية على أحد في رسالته إلى البشر، وإنما كانت في بعض الأحيان ابتداع الناس من عند أنفسهم، حتى لو أرادوا بها الخير."(١)

٣- هدف إصلاح الفكر الجمعي في سياق النهوض الحضاري:

إذا صح وصف الأمة بابتعاد فكرها كثيراً عن ثقافة الاستخلاف الإسلامي، لاعتماد اتجاهات منافية له، والاندماج في فكرها وقيمها المادية، فإنَّ إصلاح الفكر الجمعي يظل هو أوجب الواجبات وأولى الأهداف بالاعتبار، التي يتعين تحقيقها باعتماد تربية فكرية ذات توجه استخلافي، يعترف بحرية الإنسان ويعلي من شأن مسؤوليته الفردية والجماعية، ويكون من الأهداف الأساسية في هذه التربية، الارتكاز على إصلاح أعطاب منظومتنا الفكرية الراهنة، التي غدت معادية لقيم المسؤولية، ومجانبة لتحقيق شروط النهوض الحضاري المنشود، والتنمية المجتمعية الشاملة.

ومن ذلك، ما صار يغلب على تفسير أوضاع الأمة وما تعرفه من تراجعات واضطرابات وفتن، وما يؤول إليه حالها من تردٍّ وتخلّف على كل الأصعدة، على أنَّ ذلك نتيجة حتمية لتآمر الأعداء، وإحكام قبضتهم على صناعة القرار والتدبير الإداري، داخل دول العالم الثالث وخاصة الإسلامية منها، وهو ما يؤدي إلى نفي مسؤولية المسلمين عما يوجد في بلدانهم من تقهقر وانتكاس، ويتعارض وحقيقة الاستخلاف، الذي يقوم على أساس منح الإنسان القدرة على تدبير أموره بنفسه، ورفض كل المحاولات لثنيه عن بلوغ غايته؛ إذ لو أمكن لقوة

---

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم العليا التوحيد والتزكية والعمران**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م، ص٩٩.

خارجة عن ذاته، أن تملك التصرف في عمله بخلاف مراده ورغبته، لانعدمت مسؤوليته تماماً عن أحواله وأوضاعه، ولانتفت أهم شروط الاستخلاف وهي حرية الاختيار والقدرة على إنجازه وتحمل مسؤوليته كاملة؛ لأن الإنسان بحكم استخلافيته، يملك رفض ما لا يرضيه، واستخدام ما لديه من قدرة لدفعه وإيقاف تأثيره.

نعم قد تستطيع جهة ما الاعتداء على إنسان، والوقوف ضد رغبته، والتسلط عليه بما لا يريد، وإلحاق الضرر والأذى به في ذاته وماله وأهله ووطنه، لكنها يستحيل عليها تماماً أن يكون لها سلطان على قلبه، فتكرهه على حب أمر يبغضه، أو تفرض عليه الاقتناع بفكرة أو تقبل اعتقاد لايرضاه، أوالتحكم في قلبه دون موافقته ومطاوعته.

وعندما يرفض المكلف أمراً من الظلم والطغيان، فإنَّ الله يعينه على مقاومته وعدم الانصياع له، ويجعل كل كيد يوجه ضد النفس محدود التأثير في السماح له والإذعان له.

ومن هذا المنطلق فإنَّ المؤامرات التي تحاك ضد الأمة، -ولا يمكن إنكار وجودها وعظم كيدها- لا تضرها كثيراً إلا إذا قبلت بها طائفة واسعة منها، أو تقاعست حالَ الوعيِ بها في مقاومتها، ولم تبذل الجهد المطلوب للتصدي لها وإفشالها، وحينئذ تكون هي أول من أسهم في الإساءة إلى نفسها، بتخليها عن مسؤولياتها تجاه ذاتها، والقيام بواجب حماية نفسها ضد الأخطار التي تتهدد أمنها ومصالحها، فأعانت عدوها على نفسها بسبب غفلتها أو خذلانها، وتراخيها في تحمل مسؤولياتها الحضارية.

كما يمكن أن يسلط الله على الأمة، من يسومها سوء العذاب، كلما حادت عن نهج الله وتخلت عن القيام بواجباته وتعدت حدوده، بل الغالب إذا فشا الظلم في الأمة واتسع نطاق مخالفاتها لشرعه، أن يجعل الله بأس المسلمين بينهم شديداً، ومدمراً لبلدانهم بأيديهم وأيدي أعدائهم، وبذلك جرت سنة الله في الظالمين، ﴿قُلْ هُوَ ٱلْقَادِرُ عَلَىٰٓ أَن يَبْعَثَ عَلَيْكُمْ عَذَابًا مِّن فَوْقِكُمْ أَوْ مِن تَحْتِ أَرْجُلِكُمْ أَوْ يَلْبِسَكُمْ شِيَعًا وَيُذِيقَ بَعْضَكُم بَأْسَ بَعْضٍ ٱنظُرْ كَيْفَ نُصَرِّفُ ٱلْآيَٰتِ لَعَلَّهُمْ يَفْقَهُونَ﴾ [الأنعام: ٦٥]. وجاء في الحديث: "سألت ربي ثلاثاً، فأعطاني ثنتين ومنعني واحدة، سألتُ ربي

ألا يهلك أمتي بالسنة فأعطانيها، وسألته ألا يهلك أمتي بالغرق فأعطانيها، وسألته ألا يجعل بأسهم بينهم فمَنَعَنِيها."[1]

لقد خصَّ الله الأمة الإسلامية بجعل مسؤوليتها عن أحوالها كاملة، تصلح نفسها وغيرها من أمم الأرض بما أورثها من كتابه المحفوظ وسنة نبيه الخاتم، ولم يكل صلاحها لشخص أو أمة أو مذهب أو دين آخر غير دينها، كما أنه لم يجعل بأس غيرها عليها أشد من بأسها على نفسها، حين تنحرف عن منهج ربها في الحياة، حتى يكون اتقاؤها لشر نفسها أكثر وجوباً عليها من اتقاء شر أعدائها في الخارج.

فما أكثر الاختلالات الفكرية على غرار الفكر التآمري؛ اختلالات تجرد الأمة من مسؤولياتها عن تراجعاتها في الماضي وإخفاقاتها في الحاضر، ومن أهمها غلبة توجه فكر اللامسؤولية في الخطاب الإسلامي المعاصر، وقصور المناهج الفكرية والتربوية والثقافية نتيجة هيمنة المقاربات التجزيئية في دراسة القضايا الكبرى، وطغيان المعالجات الفكرية السطحية، وإهمال الفكر السنني والمنهج النقدي المتزن، وعدم تقدير المحاولات الاجتهادية والإبداع الفكري، وغياب الحوار العلمي في تثبيت القناعات وبناء المحتويات التربوية والتعليمية.

(١) مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري. **صحيح مسلم**، اعتنى به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية ط١، ١٩٩٨م، كتاب الفتن وأشراط الساعة، باب هلاك هذه الأمة بعضهم ببعض، حديث رقم (٢٨٩٠)، ص١١٥٨.

خاتمة

أكَّد هذا البحث أهمية التربية الفكرية، في الارتقاء بالفكر والتفكير، والإسهام في تطوير المناهج الفكرية، وتكوين المفكرين والمبدعين والروّاد، في مختلف مجالات الإبداع والإنتاج العلمي والفكري والحضاري بصفة عامة. وتبين أنَّ إعادة الاعتبار للتكوين الفكري في برامج التربية والتعليم، يحتاج إلى الإرادة الواعية الهادفة، في تصميم المناهج الدراسية المختلفة وتنفيذها تعليماً وتقويماً، مع الحرص على توفير صفتي الشمولية والتكاملية، سعياً لخدمة جهود النهوض الحضاري للأمة.

وإدراك أهمية التربية الفكرية وضرورتها، ربما يستدعي الوعي على إبراز هذه الضرورة عن طريق تعليم المواد الدراسية المختلفة، ويتجاوز ذلك إلى ما يمكن تسميته بالتوجه الفكري الاستخلافي العابر للمناهج الدراسية في التعليم العام والجامعي، الهادف إلى استكمال شروط النهوض الحضاري، وتوظيف المعارف العلمية المتخصصة في تيسير فهم مهمة الإنسان الاستخلافية، وفي توظيفها في تسخير الطاقات والموارد المتاحة لترقية الحياة البشرية وخدمة الإنسان.

وقد تخصص البحث في إبراز أهداف التربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري، فاقترح مفهوم الاستخلاف، ليكون توجّهاً فكرياً لمنهاج التربية الإسلامية خاصة، والتربية الفكرية في سياق النهوض الحضاري عامة، وحاول إبراز ملاءمة هذا التوجه لضمان تأطير شامل للتربية الفكرية، من شأنه توجيه أهدافها ومضامينها وطرقها البيداغوجية، لإيقاظ الهمم وتجديد حسِّ المسؤولية في النفوس، وإكساب العقل منهجاً شاملاً يمكنه من تقويم الأفكار ونقدها وتسديدها، وإبداع أفكار ذاتية اجتهادية متزنة، والإسهام بفعالية في نماء المجتمع وتطوّره على مختلف الأصعدة، وبناء الأمة المؤهلة للاضطلاع باستئناف العطاء الحضاري المتوقف.

ويمكن إجمال نتائج البحث في أربع نقاط:

أولها: اعتماد مبدأ الاستخلاف إطاراً لتنمية التربية الفكرية، انطلاقاً من كونه أساساً لممارسة المهام التكليفية بكفاءة واقتدار، بدافع استشعار المسؤولية أمام الخالق، لإكساب النفس حافزية قصوى لإحسان التفكير ومراجعته وتصحيحه قبل أي عمل وبعده، واستثمار هذا الدافع في التعبئة النفسية الفردية، واعتماد مبدأ الاستخلاف نفسه في تنمية التربية الفكرية الهادفة إلى بناء التفكير الجمعي اللازم للإسهام في جهود التنمية المجتمعية في سعيها للنهوض الحضاري للأمة، بما يلزمه من الحيوية والفاعلية.

وثانيها: الاهتمام بالممارسات الاستخلافية في مجالات التزكية النفسية والتنمية الاجتماعية المؤطرة بطابع العبادة، واستصحاب المراقبة الإلهية، سعياً إلى الإتقان والإحسان في كل عمل، وطلباً للتجديد والتطوير في مواجهة المستجدات بما يلزمها من فاعلية وكفاءة.

وثالثها: تقديم مصطلح الهوية الاستخلافية إطاراً مستوعباً لأية هويات أخرى سواءً هويات شمولية مثل: الكونية، والإنسانية، أو هويات فرعية: الوطنية، أو القومية، نظراً لأن الهوية الاستخلافية تستحضر حرية الإنسان وجسامة مسؤوليته بين يدي خالقه، وتجعله واعياً بخصوصية هويته ومراعياً لتبعاتها الثقيلة، فلا ينزلق إلى ربط قيمته وحقيقته بهويات شكلية جزية تضعف هويته الاستخلافية.

ورابعها: التوصية بإحداث مادة في موضوع التربية الفكرية، يبدأ تدريسها في المرحلة الثانوية، ويتواصل في المرحلة الجامعية في موضوع الدراسات الفكرية، ويتمحور منهاجها حول تجديد العقل الإسلامي، وتسديد مساره وتقويم انحرافاته، وإكسابه القدرة على فهم مقاصد الدين، والتشبّع بروحه والتخلق بأخلاقه، والاضطلاع بمهام النهوض الحضاري الشامل والمتوازن، تحقيقاً لتطلعات الأمة الإسلامية، وإسهاماً في سعادة الإنسانية جمعاء.

والحمد لله ربّ العالمين.

الفصل السادس

موضوعات التربية الفكرية

رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود

تقديم التحرير

موضوع التربية الفكرية بصورة عامة يتحدد بالإجابة عن أربعة أسئلة: لماذا؟ (الأهداف)، وماذا؟ (محتوى المناهج والبرامج)، وكيف؟ (الطرق والأساليب والوسائل)، وإلى أيِّ مدى تحقق الهدف؟ (التقويم).

ويقع موضوع هذا الفصل في إجابة السؤال الثاني الذي يختص بمكونات التربية الفكرية، فهذه المكونات هي المحتوى الفكري للبرامج والمناهج التي يتم تعليمها بغرض تطوير التربية الفكرية، وبعبارة أخرى: فإنَّ مكونات التربية الفكرية هي الإجابة عن سؤال: ماذا نُعَلِّم من أجل التربية الفكرية، أو سؤال: على ماذا نُرَبِّي، حتى تتحقق التربية الفكرية المنشودة؟ ثُمَّ إنَّ الجمهور المستهدف بهذه التربية هو الإنسان الذي يمرُّ في مراحل التنشئة والتربية منذ صغره وعلى امتداد عمره. ويكون المسؤول على توفير فرص التربية الفكرية في بعض مراحل عمر الإنسان، مؤسسة الأسرة، أو مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي واللانظامي، فضلاً عن مسؤولية الفرد عن نفسه، كلما امتلك قدراً من الوعي بحاجته إلى الزيادة من فرص التربية المتاحة.

ومن المعروف أنَّ قرار تحديد المادة التعليمية مهما كان موضوعها، إنَّما يتمُّ في ضوء قدرة هذه المادة على تحقيق أهداف تربوية محددة. وبعض المواد تصلح أن تكون لأهداف عامة، ومواد أخرى تصلح لأهداف خاصة. ويمكن القول إنَّ التربية الفكرية هي في حدِّ ذاتها هدفٌ من الأهداف العامة في التربية، ويمكن تحقيق هذا الهدف العام عن طريق تدريس مواد مختلفة تدخل في تعليم الدين واللغة والرياضيات والعلوم والتاريخ وغيرها من المواد.

لكنَّ المهم في هذه الحالة هو وعي المعلم والمتعلم بأهمية هذا الهدف العام، وتوجيه عملية التعليم لتحقيقه.

وقد تخصص هذا الفصل في الحديث عن ثلاثة أنواع مما نعتبره من الموضوعات المهمة في التربية الفكرية، وهي موضوعات قد لا نجدها بصورة مستقلة في مواد دراسية محددة، ولكنها جزء من روح هذه المواد وعنصر أساس في أهدافها ومحتواها وأساليبها ونتائجها. فموضوع رؤية العالم مثلاً، يتّصل بالعالَـم الذي نعيش فيه، وبمكونات هذه العالم من أشياء الطبيعية المادية وعناصر المحيط الاجتماعي، والمشاعر النفسية للفرد الإنساني. ويتم فهمنا لذلك عن طريق الخبرات التعليمية والتربوية، والتفكير في مدى اتساقها مع معتقداتنا وقيمنا. ولضمان هذا الاتساق يصبح الوعي بأهمية رؤية العالم هدفاً مهماً من أهداف التربية الفكرية.

وحتى تتحقق الأهداف التربوية أصبح من الواضح أكثر من أي وقت مضى قيمة الاعتماد على الوقائع التي تحققت وتتحقق في الزمان والمكان، ليس لصلتها المباشرة بما هو حق وصدق وحسب، وإنما لارتباطها بطبائع الأشياء والأحداث والأفكار، ولا سيما في زمن أصبحت فيه وسائل الإعلام والتواصل تعج بأخبار مفبركة وإشاعات كاذبة وعمليات تشويه مبرمجة، مما يجعل التربية الفكرية وسيلة مهمة لتمييز الحقائق والاعتماد على الطبائع.

ومن المؤكَّد أنَّ أيَّة تربية فكرية لن تقتصر على التعليم عن عملية التفكير، وإنما تتضمن ما هو أهم من ذلك وهو العملية ذاتها، أي الممارسة العملية للتفكير، على المدى الواسع من مناهجه وأنواعه وأساليبه ومهاراته واستراتيجياته.

الفصل السادس

مكونات التربية الفكرية:

رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود

الفصل السادس

موضوعات التربية الفكرية

رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود*

فتحي حسن ملكاوي**

مقدمة

لعلَّ من المفيد هنا أن نتذكر أنَّ التربية الفكرية تستهدف تحقيق هدفين متلازمين متكاملين، الأول هدف عام يختص بإعداد الشخصية الإنسانية المتوازنة- المتكاملة للإنسان الفرد بصورة تمكّنه من التفكير السليم في مواجهة مسائل حياته المختلفة، والتعامل معها بحكمة ورشد. والهدف الثاني هو تكوين الهوية الجمعية القادرة على التداول والتشاور في الأمور، بما يلزم من محتوى فكري يعين في إعمال العقل، وتوظيف ملكاته في التحليل النقدي، ومهاراته في التفكُّر والتدبر، وقدراته في الاكتشاف والإبداع، من أجل المشاركة الفاعلة في تقدم المجتمع، والإسهام في بنائه ونهوضه الحضاري.

أما هدف هذا الفصل، فهو محاولة النظر فيما يلزم لتحقيق هذين الهدفين من مكونات أو موضوعات للتربية الفكرية، تتكامل مع الفصول الأخرى التي تتحدث عن المفاهيم والمرجعيات والأهداف والأساليب والمعيقات، بصورة نأمل أن تُشكِّل في مجموعها مشروعاً للتربية الفكرية في سياق الجهود التي تُبذل للإصلاح الحضاري في المجتمعات الإسلامية.

---

* وردت بعض فقرات هذا الفصل بعنوان أنواع التفكير: رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود في بحث نُشر في مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٩٤، خريف ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م، ص ٤٨-١٥. وجرى تفصيل بعض قضايا هذا الفصل في الفصل السابع من كتاب "رؤية العالَم: حضورٌ وممارسات في الفكر والعلم والتعليم". أما مبحث الوقائع والطبائع فهو مادة جديدة لم تنشر سابقاً.

** دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم من جامعة ولاية ميشيجان الأمريكية، تربوي وأستاذ جامعي أردني، باحث في المعهد العالمي للفكر الإسلامي. البريد الإلكتروني: fathihmalkawi@gmail.com

يتضمن هذا الفصل ثلاثة مباحث هي:

المبحث الأول: تعليم رؤية العالَـم: بناء رؤية العالم وشمولية النظر العقلي.

المبحث الثاني: اعتماد التفكير على الوقائع والطبائع.

المبحث الثالث: تعليم أنواع التفكير.

المبحث الأول

تعليم رؤية العالم

أولاً: التفكير ورؤية العالم

مهما كانت محتويات التربية الفكرية، فإنَّها ستكون عنصراً في التصوُّر الكلِّي الذي يمتلكه الإنسان عن الوجود. والوجود في الفهم الديني الإسلامي هو الخالق والمخلوقات، فالله سبحانه، هو الخالق العالِمُ بخَلْقه، والمدبِّر لأمورهم، وهو الواحد بلا مثيل ولا شريك، وكلُّ ما عدا الله سبحانه، فهو عالَـم المخلوقات، في أشيائه وأحداثه وظواهره. وتصوُّر الإنسان للوجود وحياة الإنسان في هذا العالَـم ووظيفته فيه، هو ما نُسميه رؤية الإنسان للعالَـم. وإذا كانت رؤية العالَـم تتضمن مجمل قضايا الاعتقاد الديني، وهي عند المسلم: الإيمان بالله والنبوة والـمعاد، وما ينبثق عن هذا الإيمان من أحكام وتوجيهات تشكّل مرجعية الإنسان في معتقداته وسلوكه، فإنَّ لكلِّ إنسان رؤيةً للعالَـم مهما كانت معتقداته ومعايير سلوكه، وقد تشترك جماعات أو مجتمعات أو أمماً من الناس برؤية محددة للعالَم، يكون مصدرها دينياً أو علمياً أو فلسفياً.

ويشهد العالَمُ المعاصر مجموعة من رؤى العالَم التي تشترك في البحث عن مرجعية لوجود العالَـم وحياة الإنسان، وتشكّل الأساس الفكري الذي يحكم سلوك الأفراد والجماعات والمجتمعات التي تتبنّى هذه الرؤى. فثمَّة رؤى دينيةٌ توحيدية، مثل الإسلام والمسيحية واليهودية، تشترك في الإيمان بوجود إله خالق مدبر، أرسل رسلاً وأنبياء لهداية الناس، والناس مسؤولون عن أعمالهم ويحاسبون عليها في اليوم الآخر. وعلى الرغم من هذا الاشتراك، فإنَّ رؤى العالم في هذه الأديان الثلاثة تتمايز عن بعضها في عدد من الفروق.

ويشترك في رؤية العالم التوحيدية Monotheism في الأديان الثلاثة أكثر من نصف عدد السكان في العالَم. ويتوزّع باقي سكان العالم على عدد من رؤى العالم المختلفة فيما بينها إلى حدٍّ كبير، فثـمَّة رؤية للعالَم تؤمن بوجود ذات عُليا خَلقت هذا العالَم ووضعت فيه القوانين

وتركته يسير وَفْقها دون تدخُّلٍ من ذلك الخالق، وهو ما يطلق عليه الربوبية Deism، ورؤية أخرىٰ ترىٰ هذا الخالق قد حلَّ في مخلوقاته، وهي فكرة: "الحلول" و"التوحُّد"، وهي المقصود بفلسفة: "وحدة الوجود Pantheism"، فليس ثـمَّة وجود مستقل متعال للخالق.

وعرف النَّاس رؤية الغنوصية Agnosticism من قديم الزمان، وهي تعني أنّه ليس لدينا ما يثبت وجود الإله، أو ينفي وجوده، وهي الرؤية التي تُسمىٰ اللاأدرية. وعرف النَّاس الرؤية الوجودية Existentialism التي تعني التأكيد علىٰ وجود الإنسان الفرد، الذي يتصف بحرية الاختيار والمسؤولية والإرادة في تحديد معنىٰ حياته، بقرارات عقلانية في عالَم غير عقلاني، وليس هناك ذات متعالية، فالوجود الإنساني الفردي هو المسؤول عن نفسه في ضوء المعنىٰ الذي يعطيه لحياته. وأهم ما تتصف به الوجودية هي رفضها للعقلانية والتجريبية والوضعية، وهي أقرب إلىٰ الفلسفة الإنسانية Humanism، من حيث اعتبارها الإنسان هو المركز.

وتقترب الوجودية في نتائجها من الرؤية العدمية Nihilism. ذلك أنَّ الرؤية العدمية تنكر أهمية أي شيء، فنظراً لعدم وجود إله في العالَم في هذه الرؤية، فليس ثمة خطأ أو صواب. وكلُّ القيم لا أساس لها، وتقوم علىٰ التطرف في الشك والتشاؤم وعدم الانتماء، فليس في الحياة هدف غير ما يكون دافعاً إلىٰ التدمير.

وتشترك كثير من رؤىٰ العالَم التي لا تؤمن بوجود خالق أو غيب في أنَّ العلم هو ما يوصلنا إلىٰ الحقيقة عن طريق المنهج العلمي، والحقيقة كامنة في الطبيعة، فلا وجود لما وراء الطبيعة، والطبيعة هي المادة بخصائصها وتحولاتها، وفق قوانين طبيعية يمكن اكتشافها. ويمثّل هذا الميدان رؤية طبيعية للعالَم Naturalism، وربما تسمىٰ رؤية العالم المادية Materialism.

وعندما تتم دراسة العلوم الاجتماعية والإنسانية سيرد الحديث عن رؤىٰ العالَم بمصطلحات مختلفة عما سبق، وإن كانت تشترك معها في بعض العناصر، فمع الميل لاستبعاد رؤية العالم الدينية التي كانت تعتمدها الكنيسة المسيحية في أوروبا، تحت تأثير التغيرات

السياسية والعلمية، ظهر مصطلح الحداثة Modernity، التي تقوم على مبادئ الحرية والفردية، وتعتمد العقل والعلم، فأنتجت رؤية للعالَم هي الرؤية الحداثية Modernism. ومع الفشل في تحقيق كثير من وعود الحداثة وتحقيق الأمن والعدل والسلام في العالم، بدأ الحديث عن أفكار وفلسفات تتجاوز أفكار الحداثة، عبر عنها المؤرخون والأدباء برؤية "ما بعد الحداثة Postmodernism". ومنذ مطلع القرن الحادي والعشرين بدأنا نقرأ عن رؤية ما بعد-بعد الحداثة Post-postmodernism!

ونستطيع أن نواصل تحليل الطريقة التي يرى فيها الناس العالَم المحيط بهم ويرون أنفسهم وحياتهم في هذا العالم ومصيرهم فيه، لنجد مزيداً من المصطلحات التي تدل على رؤى العالم خارج الأطر التقليدية للدين والفلسفة والعلم، لكنَّها رؤى تحكم ميادين السياسة والإعلام والصناعة والتجارة، وتحرك الأحداث والقرارات والمواقف التي يتخذها صناع القرار في هذه الميادين. وسنجد الإعلام يتحدث عن الفارق في رؤية العالَم عند زعماء سياسيين، أو شركات صناعية، أو قنوات إعلامية، أو غيرها.

إنَّ ما يهمنا من الاستطراد في الحديث عن الاختلاف والتعدد في رؤى العالَم أنَّ أشكال الصراع والتنافس بين القوى الفاعلة في العالَم المعاصر هي في الأساس معارك فكرية، ميادينها العقول والقلوب، المتغلب فيها هو من يستطيع أن يؤثر في العقول والقلوب، بما يمتلكه من رؤى فكرية لها رصيدها من البرامج والأساليب والوسائل. ومن هنا تأتي أهمية مراكز البحوث والدراسات التي تكون مهمتها الأساسية فهم الواقع بتفاصيله الدقيقة، من فرص متاحة يمكن توظيفها، ومن تحديات معيقة يمكن مواجهتها. ولا يعني ذلك غض الطرف عن أشكال الصراع الأخرى التي تدور في الساحات السياسية والعسكرية والاقتصادية وغيرها. لكنَّ هذه الأشكال المادية، إنَّما تعتمد أساساً على الطاقة الفكرية التي تُنتج الوسائل والأدوات والأسلحة التي تستعمل في تلك الساحات.

ومن هنا تأتي أهمية فهم رؤى العالَم وصلتها بالمرجعيات التي تحكم طرق التفكير التي تقود الإنسان والمؤسسة والدولة إلى ما تتخذه من قرارات وتمارسه من أعمال.

وعندما يكون "الدِّين" أو المعتقد الديني معياراً لتصنيف أنواع التفكير، فإنَّ أهل ذلك المعتقد الديني يحرصون على أن يتناولوا الحديث عن التفكير من خلال الإطار المرجعي الديني أو "رؤية العالَم" الدينية التي يقدمها ذلك المعتقد للمؤمنين به.

وثمَّة توجهات نفسيةً واجتماعية واقتصادية، عند بعض من يتحدثون عن التفكير، لا تأخذ الدين بالحسبان، وربَّما تنظر إلى الدين بوصفه صندوقاً مغلقاً، يحجب الرؤية المنفتحة والتفكير الحر، ومِنْ ثَمَّ يدعون إلى التفكير خارج الصندوق. وفي المقابل فإنَّ بعضَ توجهات أخرى يكتب أصحابها عن التفكير من منظور ديني، ويدْعُون إلى التفكير داخل الصندوق؛ لأنَّهم يعتقدون أنَّ الإنسان لا يملك أن يفكّر إلا من خلال إطار مرجعي أو "رؤية للعالَم"، تَتَلَبَّسُه بِوَعْيٍ منه أو دون وعي. وإذا كانت رؤية العالَم الدينية هذه صندوقاً، فإنَّ من ينطلق منها ينظر إلى العالَم من خلال هذا الصندوق، وعليه تأتي دعوتهم إلى التفكير داخل الصندوق، ويطوِّرون من أجل ذلك برامج تعليمية وتدريبية.[1]

وفي الدائرة الدينية الإسلامية ذكرنا في كتاب سابق[2] أمثلةً كثيرة على تمثّلات التفكير الديني في التراث الإسلامي، وفي الثقافة والفكر المعاصريْن. لكنَّ بعض الكتابات جعلت من تنمية التفكير الإسلامي سبيلاً إلى إصلاح الشخصية الإسلامية المعاصرة، والنهوض بالواقع المعاصر للأمة الإسلامية. ومن هؤلاء على سبيل المثال لا الحصر، عبد الحميد أبو سليمان، الذي نشر كتاباً متخصّصاً للحديث عن رؤية العالَم الإسلامية، وكيف أنَّها هي التي تحدد طريقة الإدراك والفهم والتفكير عند الإنسان المسلم، وحيثما أصيبت هذه الرؤية بشيء من الغبش، فإنَّ ذلك سوف ينعكس لا محالة على طريقة التفكير التي يمارسها المسلم، وعلى الفكر الذي تنُتجه هذه الطريقة، ومن ثم على المستوى الثقافي والحضاري للأمة الإسلامية،

---

(1) Walton, Robert. *Thinking inside the Box: A Christian Perspective on Academic Disciplines,* Planters Press, 2011.

(٢) ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري**: مفهومه ومستوياته وخرائطه، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٨م، انظر: الفكر في المصادر الإسلامية، ص٢٢-٦٩.

ودورها في ترشيد الحضارة الإنسانية، وهو الهمّ الأساس للمؤلف.(١) ومن هؤلاء كذلك عبد الكريم بكار، الذي نشر مجموعةً من الكتب المتخصصة التي أعمل فيه الرؤية الإسلامية في عرض قضايا التفكير وأنواع التفكير، وطرق تنمية التفكير.(٢) ومنهم كذلك عدنان النحوي، الذي نشر مجموعةً من الأعمال الفكرية والأدبية والدعوية، التي تستهدف تكريس التفكير الإيماني، ثم نشر كتاباً متخصصاً في هذا النوع من التفكير.(٣)

ومن تطبيقات رؤية العالَم أن يكون إصلاح الفكر سبيلاً إلى الإصلاح في المجالات الأخرى. وقد مرَّت الأمة الإسلامية في تاريخها بمراحل ودورات من التقدم والتخلّف في الاجتهاد والتجديد الفكري. ولذلك وجدنا أنَّ جهود الإصلاح الفكري الإسلامي لم تتوقف عبر العصور. ومع ذلك فإنَّ هذا التاريخ لم يخل من حركات شابتها انحرافات فكرية، أشغلت الأمة واستنزفت جزءاً من طاقاتها الفكرية والعملية، لكنَّها لم تنحرف بالأمة في مجمل معتقداتها وأفكارها، فالمخزون الفكري في الوحي الإلهي والهدي النبوي كان دائماً ولا يزال حاضراً في حماية الأمة من إمكانية اجتماعها على ضلال.

والأمة الإسلامية اليوم تحتاج إلى جهود إصلاحية في جميع مجالات حياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، لكنَّ الإصلاح الفكري سيبقى المنطلق للإصلاح في هذه الجوانب وغيرها، فالإصلاح السياسي يحتاج إلى فكر سياسي، والإصلاح الاقتصادي يحتاج إلى فكر اقتصادي، وهكذا. والإصلاح الفكري المقصود هنا يقتضي استيعاب الفرص والتحديات التي تواجهها الأمة اليوم في ضوء ما أشرنا إليه من مصادر استمداد الفكر في الخبرة البشرية المعاصرة وتكييفها وتوظيفها في ضوء المقاصد التي تهدي إليها المرجعية الحاكمة في الوحي الإلهي والهدي النبوي.

---

(١) أبو سليمان، عبد الحميد أحمد. **الرؤية الكونية الحضارية الإسلامية: المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني**. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار السلام، ٢٠٠٩م.

(٢) بكار، عبد الكريم. **تكوين المفكر**، دمشق: دار المعراج، ودار وحي القلم، ٢٠١٠م.

(٣) النحوي، عدنان رضا. **النهج الإيماني للتفكير**، الرياض: دار النحوي للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.

وعند هذا القدر من تأكيد أهمية الفكر والتربية على الفكر، يأتي البحث في موضوعات "التربية الفكرية" في حياة الأمة المعاصرة، ويحيلنا هذا البحث إلى رؤية العالَم مرة أخرى، فنجد أنَّ من الضروري بناء رؤية كلية لمجموعة من خرائط البناء الفكري التي تجمع مصادر هذا البناء، وموضوعاته، ووسائله، وطرق قياسه وتقويمه، وخرائط أخرى مثل خريطة تاريخ الأفكار، وجغرافيا الأفكار وغيرها.

ثانياً: رؤية العالم هدف من أهداف التربية والتعليم:

يمكن أن يكون بناء رؤية العالَم عند الطلبة هدفاً عاماً من أهداف التعليم، أو هدفاً خاصاً من أهداف تدريس بعض المواد في المناهج والبرامج التعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي بصورة صريحة. وتكون رؤية العالَم في غالب الأحيان جزءاً من المنهاج الخفي Hidden curriculum الذي تتضمنه المواد الدراسية بصورة غير مباشرة، أو يظهر في أنماط التدريس وسلوكات المدرسين. ثـم إنَّ رؤية العالَم يمكن أن تكون موضوعاً من موضوعات التعليم، في صورة مادة دراسية مستقلة أو في جزء من مادة دراسية معينة. ومع ذلك كلِّه فإنّ ما يملكه الطلبة من رؤية للعالَم بتأثير التنشئة الأسرية والاجتماعية يؤثر في طريقة استيعابهم للمادة التعليمية في أي موضوع.

ففي حالة كون رؤية العالَم هدفاً من أهداف التدريس، فسيكون ذلك إما بذكر هذا الهدف بصورة مباشرة، أو بذكر أهداف هي من صميم موضوع رؤية العالَم، مثل مصادر المعرفة وحدودها، والتسامح والتعايش مع أشخاص أو فئات من قناعات ومذاهب فكرية ودينية مختلفة، والسعي لما هو حق وخير وفضيلة. وعندما تتضمن أهداف التربية والتعليم في الوثائق الرسمية قضايا الانتماء للأمة وعقيدتها وتراثها وتاريخها وقيمها في معظم البلاد العربية والإسلامية، فإنَّ ذلك يعني رؤية العالَم التي تتبنّاها الأمة التي تتحدث عنها هذه الوثائق؛ لأنَّ تعليم عقيدة الأمة وتراثها وقيمها وتاريخها سيكون تعريفاً بالذات المتميزة عن الآخر في سياق الوجود البشري في العالَم. وعندما تتضمن أهداف التربية والتعليم قضايا الحوار الثقافي بين المجتمعات، وإمكانية تعرف كلِّ مجتمع ثقافة مجتمع آخر، ويبْنِي معه جسور

التفاعل والتعاون؛ وعندما تتضمن هذه الأهداف قضايا السلام في العالَم، وحقوق الإنسان، والعيش المشترك في الأمم في الكوكب الأرضي، الذي تتهدده مخاطر التلوُّث والتغيُّر المناخي ومحدودية الموارد، فإنَّ كلَّ ذلك وأمثالَه من القضايا هي عناصر في رؤية العالَم.

فرؤية العالم هي رؤية للطبيعة المادية، والمعتقدات الدينية، والفلسفات التربوية، والنظم السياسية والاقتصادية، وهي رؤية للإنسان في أصله ووظيفته وتاريخه ومصيره. ومن ثم تتداخل الأهداف التعليمية ذات الصلة بكلِّ ذلك مع المواد الدراسية المختلفة، سواءً كان ذلك في مجال المناهج المتخصصة في العلوم الدينية أو الطبيعية أو الاجتماعية، أو في مجال علوم الأدب والفن، أو في مجال الدراسات المدنية والثقافية.

والمعرفة العلمية التي تقتصر على الوصف، يُحتكم فيها إلى مدى الدقة في استعمال الحواس أو الأجهزة التي توسِّعُ من مدى الدقة في عمل الحواس، ويعتمد فيها على الضبط التجريبي والعوامل الذاتية والموضوعية التي يمكن أن تؤثر على نتائج التجربة، إضافة إلى دقة الوصف والقياس والتحليل، والتعبير اللغوي الذي يتناسب مع حدود عمل العلم، فلا يتجاوز التعبير هذه الحدود ليدخل في قضايا وجودية غيبية. فمثلاً عندما كان يُعبَّرُ عن قانون حفظ المادة بعبارة: "المادة لا تفنى ولا تستحدث،" كنا نقول للطلبة: هذا صحيح في حدود ما يجده العلماء وعامة الناس من المشاهدات التجريبية المحسوسة وأدوات القياس المتوفرة. ويمكن أن نأخذ بالحسبان أنَّ الظاهرة موضوع البحث، ربما يكون لها بُعد غير البعد المادي الذي لا يقع ضمن مجال الحس البشري، الذي يعمل فيه العلم التجريبي، فقدرة الله سبحانه مثلاً حاضرة للخلق والإفناء. وحتى نأخذ رؤية العالم الدينية الإسلامية بالحسبان، نضيف في تعبيرنا عن القانون عبارة: "في حدود القدرة البشرية".

ثم إنَّ استعمال الأجهزة الدقيقة أثبت أنَّ بعض التفاعلات، لا سيما التفاعلات النووية، التي تتحول فيها المادة من شكل إلى آخر تكون كتلة المواد الناتجة من التفاعل أقل من كتلة المواد المتفاعلة. والفارق هو الكتلة التي تحولت من مادة إلى طاقة، فالطاقة هي أحد نواتج التفاعل، ولذلك كنا نعيد صياغة نص القانون على الوجه الآتي: "مجموع المادة والطاقة في الكون ثابت." وثـمَّة أمثلة على ذلك في سائر مجالات المعرفة العلمية. وبمثل هذا الفهم لا

يجد معلم العلوم أيَّ حرج في عرض المادة العلمية بصورة علمية أمينة، وبِـمَا يمكن أن يعزز الإيمان الديني أو لا يتناقض معه.

هذا في مجال الوصف أما في مجال التفسير فالمسألة أسهل؛ إذ التفسير هو تقديم نظريات تبين سبب سلوك المادة على الوجه الذي تسلكه، ومعالجة التساؤلات عن أصل المادة في وجودها الأول، وما قد يكون لها من مصير في نهاية الأمر. والتفسير لا يتمتَّع بالقطع واليقين، ويخضع للتعديل والتغيير والنقض. وإذا كانت عمليات الوصف العلمي تتمتع بقدر من الثبات النسبي، فإنَّ النظريات العلمية أكثر عرضة للاختلاف بين العلماء في العصر الواحد، وأكثر عُرضةً للتغير عبر الزمن، وكم من هذه النظريات في تاريخ العلوم انتهت إلى النقض الكامل. ولذلك يرى بعضُ العلماء اليوم أنَّ النظريات ليست موضع إثبات، وإنما تبقى النظرية أو بعض أجزائها مقبولة ما دامت تفسّر أكثر الظواهر ذات الصلة بموضوعها، حتى مع وجود بعض الشواذ التي لا تستطيع النظرية تفسيرها. ولكنَّ مع استمرار البحث واستعمال أجهزة أكثر دقة، تتكشّف شواذ أخرى تعجز النظرية عن تفسيرها، فتبدأ النظرية بالاختلال، وتبدأ الحاجة إلى تفسيرات جديدة، أو نظرية جديدة بالظهور، وتزداد حالات الشواذ والتفسيرات الجديدة إلى الحد الذي تُستبعد فيه النظرية القديمة تماماً، وتصاغُ نظريةٌ جديدة تماماً.(١)

ونحن لا نشك في قيمة العلم والمنهج العلمي والاكتشاف العلمي، وما قدمه العلم من تطبيقات تقانية غيَّرت، ولا تزال تغيّر، من أنماط حياة الناس، فكلُّ ذلك في رؤية العالَـم الإسلامية هو مما دعا إليه القرآن الكريم وحثَّ عليه، وهو كذلك ما كان العقل المسلم يأخذ به وبمنافعه دون حرج، لكن النظريات العلمية يُنظر فيها من زاويتين، الأولى: أنَّـها يمكن أن يثبت أنها غير صحيحة، فتقبل مؤقتاً إلى أن تظهر نظرية أفضل منها، وهذا هو المنطق

(١) ونحن نشير في هذا الشأن إلى نظرية كارل بوبر التي يطلق عليها غالباً مسمى معيار crioterion، أو مبدأ principle) النقض أو التقويض falsification. وقد عرضها في كتابه الذي صدر للمرة الأولى عام ١٩٣٤م، ولا تزال أفكاره حاضرة بقوة في مناقشات فلسفة العلوم. انظر آخر طبعة للكتاب عام ٢٠١٤م.

- Popper, Karl. *The Logic of Scientific Discovery*,London and New York: Routlege, 2014.

العلمي، والثانية: أنَّ النظرية تعمل في إطار البحث العلمي التجريبي، ولا تدخل في نطاق الغيبيات التي لا تخضع للتجريب، فما ثبت عند المسلم صحته من مسائل الأحكام الشرعية في العقائد والمعاملات، وما أخبر عنه الدين من قضايا الغيب، نُسلِّم به، مع البحث فيما يتضمنه من حكمة، دون أن نحمل النصوص الدينية في القرآن الكريم أو الحديث النبوي غير ما تحتمل.

وتتداخل جهود الربط بين رؤية العالَم والمعرفة العلمية أحياناً مع بعض نصوص التراث العلمي والثقافي الإسلامي. ومن ذلك على سبيل المثال أنَّ الجدل المتصل حول نظرية التطور العضوي في تفسير نشأة الحياة والإنسان، تتضمن كثيراً من الملاحظات والمشاهدات الملموسة، التي تصف رُتب المخلوقات الحية وتدرجها في التعقيد والوظيفة، مما قال به عدد من علماء الإسلام مثل ابن خلدون، ومن قبله الجاحظ، والبيروني، والمسعودي، وابن مسكويه، وابن طفيل، والقزويني، وإخوان الصفا.(١) ويبدو أنَّ جون دريبر اطلع عل كتابات هؤلاء العلماء، فعدَّها صياغة لنظرية التطور التي قال بها داروين. ودريبر هذا هو فيلسوف وطبيب وكيميائي أمريكي، وكان معاصراً لداروين، توفي ١٨٨٢م، وانتقد رفض الكنيسة لما يقال عن أصل الكون وأصل الإنسان، ورفض ما تقوله المصادر اليهودية والمسيحية عما مضى من عمر الإنسان على الأرض الذي تقدره هذه المصادر ما بين خمسة آلاف إلى ستة آلاف سنة. ولفت النظر إلى أنَّ المسلمين اتخذوا موقفاً مختلفاً، وتحدثوا عن نظرية التطور التي سمّاها: «النظرية المحمدية لتطور الإنسان من الأشكال الدنيا، تطوراً تدريجياً حتى وصل إلى حالته الحالية في زمن طويل".(٢)

(١) وافي، علي عبد الواحد. في مقدمة التحقيق، **مقدمة ابن خلدون**، القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٤، ج١، هامش ٢٨٧ من الجزء الأول. وقد ذكر المحقق أسماء هؤلاء، واستشهد بمقتبسات من نصوصهم في مسألة ارتقاء الكائنات مع التوثيق.

(2) Dreper, John William. *The Conflict Between Religion and Science*, p.188. Electronic copy of the book is available at the link:

- https://www.gutenberg.org/files/1185/1185-h/1185-h.htm. (Retrieved 14 July 2020).

ونحن لا نرىٰ أنَّ ما كتبه العلماء المسلمون هو دليل علىٰ التطور الداروويني في تفسير نشأة الحياة والإنسان بقدر ما هو وصف لرتب الكائنات الحية وتدرّجها في التعقيد والوظيفة، كما نشهد ذلك بخبرتنا المحسوسة. فالمسلمون يعلمون أنَّ الله سبحانه تحدث عن خلق السموات والأرض، وجعل لهذه المخلوقات سُنناً إلهية كونية، ويعلمون أنَّ الله سبحانه خلق الإنسان، ونفخ فيه من روحه، وبيَّن وظيفته في هذه الحياة، وكلُّ ذلك من الغيب.

ونحن نرىٰ في الدراسات الجيولوجية بقايا من أصناف الكائنات الحية في الطبقات الصخرية المتعاقبة التي بثها الله سبحانه عبر العصور، ﴿وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦ خَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَا بَثَّ فِيهِمَا مِن دَآبَّةٍ﴾ [الشورىٰ: ٢٩] فمن هذه الدواب المبثوثة ما بقي عبر العصور، ومنها ما اختفىٰ، ومنها ما ظهر ولم يكن موجوداً، أو لم يكن يعرف الإنسان وجودَه، ذلك أنَّ الله عز وجل خلَق، ولا يزال يخلُق.

وهذه دعوة للعقل المسلم أن يسعىٰ في العلم والاكتشاف والاختراع إلىٰ أقصىٰ طاقته، وأن يصبر في هذا السعي إلىٰ أن تتكشف له الحقائق، ويضع الخطط والبرامج البحثية والتجريبية، ويتحقق بالصبر اللازم للإنجاز المنشود. ويمكن الاستشهاد بقصص وشواهد من القرآن الكريم علىٰ مواقف العلم والتعليم، ووضع خطط حلِّ المشكلات، وبناء الصناعات، وبذل الجهود التي تحتاج إلىٰ وقت وصبر ومعاناة.

فرؤية العالم العلمية عند المسلم، هي نتيجة استجابته لأمر الله سبحانه بقراءتين متلازمتين: فقد جاء الأمر بقراءة آيات الله في آفاق العالم المشهود، وجاء الأمر بقراءة آيات الله المتلوّة في كتابه. كما نجد ذلك واضحاً في الآيات الخمس الأولىٰ التي نزلت علىٰ النبي محمد صلىٰ الله عليه وسلم من القرآن الكريم، كانت تأمره بالقراءة مرتين، لنوعين من القراءة، النوع الأول القراءة باسم الله الخالق: ﴿ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ﴾ [العلق: ١-٢]. والنوع الثاني هو القراءة لما يكتبه القلم من علم وتعليم: ﴿ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ [العلق: ٣-٥]. وقد اجتهد كثير من العلماء في الماضي والحاضر في فهم هذين النوعين من

القراءة، فميزوا بين الآيات القرآنية المتلوة، ﴿تِلْكَ ءَايَٰتُ ٱللَّهِ نَتْلُوهَا عَلَيْكَ بِٱلْحَقِّ ۚ وَإِنَّكَ لَمِنَ ٱلْمُرْسَلِينَ﴾ [البقرة: ٢٥٢]، والآيات المشهودة في آفاق العوالم المخلوقة: عوالم الطبيعة وتنوعها، وعوالم الاجتماع البشري وتعددها، وعوالم النفس وأغوارها.

وعندما يدعو القرآن الكريم إلى السير في الأرض للنظر والبحث في بدء الخلق، ﴿قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ﴾ [العنكبوت: ٢٠] فكأنَّ الله سبحانه يلفت النظر إلى ما أوحى به عن الخلق، وإلى ما قد يجده الإنسان في الأرض التي يسير فيها، مستكشفاً للمخلوقات المتنوعة، وباحثاً في البقايا والآثار والمستحاثات fossils، وليرى آثار الحياة القديمة وصورها المنقوشة أو المتحجرة. وبالمثل عندما يدعو القرآن الكريم الإنسان إلى رؤية آيات الله في الآفاق وفي الأنفس؛ أي علوم الكون وعلوم النفس، فإنَّه يوجِّه الإنسان إلى رؤية للعالَـم تقوم على التكامل بين علوم العالَـم المادي في ظواهره المحسوسة، وما خفي من عالَـم الأشياء الدقيقة، وما عظم من الآفاق في أقطار السماوات والأرض، من جهة، وعلوم الوحي التي تستفز أدوات الإدراك والوعي في الإنسان ليستعملها مصادر للمعرفة، ويُـحمِّله في النهاية مسؤولية هذا الاستخدام ونتائجه، من جهة أخرى.

إنَّ التأمل في نوعي الآيات في القرآن الكريم. يكشف لنا عن الأحكام القطعية في بعض المسائل كما تبينها "الآيات المسطورة"، لكنَّ هذه الآيات المسطورة نفسها تُلِحُّ في فهم "الآيات المنظورة" وفي تتبعها في آفاق العالم المادي، والتاريخ البشري، والنفس الإنسانية، من أجل اكتشاف القوانين والسنن التي تحكم وجود الأشياء وتغيراتِـها وأحداثها، مما يؤسس للعلوم الطبيعية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم النفسية والتربوية، وسائر أنواع العلوم.

ويوضح ابن قيم الجوزية مسألة التكامل بين نوعي الآيات القرآنية، وأنَّ الله سبحانه "يدعو عباده في القرآن إلى معرفته من طريقين؛ أحدهما: النظر في مفعولاته، والثاني: التفكُّر في آياته وتدبُّرها؛ فتللت آياته المشهودة، وهذه آياته المسموعة المعقولة. فالنوع الأول: كقوله: ﴿إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ [آل عمران: ١٩٠] "... وهو كثير في القرآن. والثاني كقوله: ﴿كِتَٰبٌ أَنزَلْنَٰهُ إِلَيْكَ مُبَٰرَكٌ لِّيَدَّبَّرُوٓا۟ ءَايَٰتِهِۦ وَلِيَتَذَكَّرَ

أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ﴾ [ص: ٢٩]، وهو كثير أيضاً، فمفعولاته من أدلّ شيء على صفاته، وصدق ما أخبرت به رسله عنه، فالمصنوعات شاهدة تصدِّق الآيات المسموعات، منبِّهةٌ على الاستدلال بالآيات المصنوعات... قال تعالى: ﴿سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْآفَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ شَهِيدٌ﴾ [فصلت: ٥٣]، أي: إنَّ القرآن حق؛ فأخبر أنه لا بُدَّ أن يريهم من آياته المشهودة ما يبين لهم أنَّ آياته المتلوّة حق، ثم أخبر بكفاية شهادته، على صحة خبره بما أقام من الدلائل والبراهين على صدق رسوله؛ فآياته وهي شاهدة بصدقه، وهو شاهد بصدق رسوله بآياته."[1]

وعند تحليل مواقع آيات الدعوة إلى التفكُّر وما يتصل بها من تدبّر وتعقّل ونظر وسير، فإنَّنا نجد أنَّ هذه الدعوة تتوجّه إلى نوعين من الآيات: آيات مسطورة في القرآن، وآيات منظورة في العوالم الطبيعية والاجتماعية والنفسية. وفي هذا التمييز يقول ابن قيم الجوزية: "والتفكُّر في القرآن نوعان: تفكُّرٌ فيه، ليقع على مراد الربِّ تعالى منه، وتفكُّرٌ في معاني ما دعا عبادَه إلى التفكُّر فيه، فالأول تفكُّرٌ في الدليل القرآني، والثاني تفكُّرٌ في الدليل العِياني؛ الأوَّل تفكُّرٌ في آياته المسموعة، والثاني تفكُّرٌ في آياته المشهودة. ولهذا أَنْـزل الله القرآنَ ليُتَفَكّر فيه، ويُعمَلَ به."[2]

وإذا كانت الحالة الفكرية تعبِّر عن بعض وجوه الخلل في واقع الأمة الإسلامية، وكانت التربية الفكرية ميداناً مهماً في معالجة هذا الواقع، فإنَّ رؤية العالم هي أساس التربية الفكرية، والتوحيد هو الأساس في رؤية العالم الإسلامية، وشهادة "لا إله إلا الله" جملةٌ واحدة لكنها تعبّر "عن جِماع ثقافة كاملة، أو حضارة كاملة، أو تاريخ كامل، ... فالتوحيد هو رؤية عامة للحقيقة، وللواقع، وللعالَـم، وللمكان، وللزمان، ولتاريخ الإنسانية، ولمصيرها."[3]

---

(١) ابن قيم الجوزية، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر (توفي٧٥١هـ). **الفوائد**، تحقيق: محمد عزير شمس، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع. ط١، ١٤٢٩هـ، ص ٢٨-٢٩. (بتصرف).

(٢) ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر (توفي ٧٥١هـ). **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، تحقيق عبد الرحمن بن حسن بن قائد، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ، ج٢، ص٥٣٦-٥٣٧.

(٣) الفاروقي، إسماعيل راجي. **التوحيد ومضامينه في الفكر والحياة**، ترجمة السيد محمد السيد عمر، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠١٦م، ص ٧٨.

المبحث الثاني

اعتماد الوقائع والطبائع في التفكير

أولاً: الوقائع موضوعاً للتربية الفكرية

الوقائع جمع واقعة، وهي مؤنث واقع، والواقعة هي الحادثة التي تحدث في زمان أو مكان بمواصفات معينة، ويغلب استعمالها عندما تتصف بالشدَّة والهوْل. والواقعة اسمُ سورة في القرآن الكريم، تبدأ بالحديث عن الواقعة، أي القيامة وما فيها من أهوال وحقائق.

والواقع هو الحادث فعلاً، ويتميز عن المتخيَّل والمتوهّم. والوقائع هي الأحداث والأحوال التي يتم رصدُها وتسجيلُها وتذكُّرُها وتدبُّرها والاعتبارُ بها. ويتحدث تاريخ العرب قبل الإسلام عن وقائع العرب وأيام حروبهم، وقصص مكارم أخلاقهم وبطولاتهم. ووقائع المؤتمر هي تسجيل لما حدث فيه بعد تنفيذ برنامجه ونتائجه.

واستعمل ابن خلدون مصطلح الوقائع في تعريفه لفنِّ التاريخ، فإذا كان هذا الفن "في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول" فهو "في باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومباديها دقيق، وتعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق." لكن المتطفلين على كتابة التاريخ خلطوا الروايات التي كتبها فحول المؤرخين من قبل، "بدسائس من الباطل وَهَموا فيها أو ابتدعوها... ولم يلاحظوا أسباب الوقائع و الأحوال ولم يراعوها."[1] ثم هو يربط الغفلة عن صحيح الوقائع بغفلة مماثلة عن صحيح الطبائع فيقول: "وكثيراً ما وقع للمورخين والمفسرين وأئمة النقل المغالط في الحكايات والوقائع، لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثاً أو سميناً، لم يعرضوها على أصولها، ولا قاسوها بأشباهها، ولا سبروها بمعيار الحكمة والوقوف على طبائع الكائنات."[2]

---

(١) ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج١، ص ٢٨٢.

(٢) المرجع السابق، ج١، ص٢٩١.

وقد استُعمل مصطلح "الوقائع" في معان عدة، أهمها هو وصف الأحدث التي وقعت أو تقع في بيئة معينة أو في زمن معين. وظهرت مجموعة من المجلات والجرائد بعنوان الوقائع، كما في جريدة الوقائع "المصرية" وجريدة الوقائع العراقية. والمصطلح لا يزال يستعمل الآن في الصحف والمجلات والمواقع الإلكترونية الإخبارية، ومن ذلك مجلة وقائع الأمم المتحدة UN Chronicle ومجلة الوقائع الدولية التي تصدر في باريس، وغير ذلك كثير.

ويُستعمَل المصطلح كذلك في سياق الحديث عن الرؤية أو الفلسفة التي تشكّلت في مرحلة معينة، بناءً على افتراضات وتنبؤات، ومع مرور الزمن حصلت "وقائع على الأرض"، أكَّدتْ سلامة تلك الرؤية أو نقضَتْها. ولا يزال مصطلح "ما بعد الوقائع" أو "الحقائق على الأرض" يعبر عن الشعور بالقلق والضيق تجاه ما حدث في الواقع في المجالات السياسية والاقتصادية والعلمية وغيرها.

ويرتبط استعمال مصطلح الوقائع بالحقائق التي تكشف عما يقابلها من كذب وتضليل وتشويه، وعما يقابلها من تفكير يقوم على الوهم والخيال. وفي السنوات الأخيرة أصبح الإعلام مسرحاً للخلط بين حقائق الواقع من جهة، وتزوير الحقائق ونشر الإشاعة والتضليل والكذب، مما يخالف حقائق الواقع، من جهة أخرى. حتى دخل إلى قاموس اللغة الإنجليزية مصطلح "عالم ما بعد الحقيقة Post-Truth World" وسياسة ما بعد الحقيقة Post-Truth politics، وإعلام ما بعد الحقيقة Post-Truth media، ... إلخ، وأصبح التعبير post-truth كلمة عام ٢٠١٦م في قاموس أكسفورد: world of the year (WOTY-2016).[(١)]

والواقع هو ما تكون عليه حياة الناس في الزمان والمكان، من العادات والأعراف وأنماط المعيشة، وتستجدّ فيه من المسائل والنوازل والأحداث، ما يجعله واقعاً مختلفاً من زمان إلى آخر في المكان نفسه، ومن مكان إلى آخر في الزمان نفسه، ويستدعي من الفقيه

(١) "كلمة العام" أو "كلمة السنة": مصطلح يدلّ على الكلمة أو العبارة الجديدة التي كانت أكثر استخداماً في ذلك العام أو تلك السنة، من بين الكلمات التي يتقرر إضافتها إلى القاموس في طبعته الجديدة. انظر الرابط:

- Word of the Year 2016 Oxford (Retrieved 4 Oct. 2020.)

والمفتي والواعظ والمصلح فهم حقائقه والفقه فيه، ومن ثمَّ فهم الواجب في هذا الواقع من حكم شرعي، وطريقة تنزيل هذا الحكم على ذلك الواقع.(١) وفهمُ الواقع شرطٌ مهم في عمل الفقهاء، يقول الإمام ابن قيم الجوزية: "ولا يتمكن المفتي ولا الحاكم من الفتوى، والحكم بالحق إلا بنوعين من الفهم، أحدهما: فهم الواقع والفقه فيه، واستنباط علم حقيقة ما يقع بالقرائن والأمارات والعلامات، حتى يحيط به علماً. والنوع الثاني: فهم الواجب في الواقع، وهو فهم حكم الله الذي حكم به في كتابه، أو على لسان رسوله في هذا الواقع، ثم يطبق أحدهما على الآخر."(٢)

لكنَّ فقه الواقع لا ينحصر في الأحكام الشرعية التي تُدرس ضمن علوم الفقه والأصول والمقاصد، وإنما يتشكّل وفق طبيعة شمول أحكام الإسلام، فيمتد إلى سائر مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتربوية وغيرها. ومن المؤكد أنَّ سعي المسلم المعاصر إلى تغيير هذا الواقع وإصلاح ما ينتابه من مشكلات التناقض مع مقاصد الإسلام لا يقف عند فقه هذا الواقع، بل يتجاوزه إلى فقه التغيير وفهم متطلبات الإصلاح، ورسم ملامح المستقبل المنشود، ومناهج تحقيقه.

وهكذا فإنَّ الواقع هو ميدانٌ واسعٌ من المعارف النظرية والعملية، التي تختص بعوالِم الأشياء والأحداث والأفكار، وتشمل فئات الناس وأحوالهم وظروفهم، وللإسلام في كلِّ ذلك أحكام ومقاصد. ومن المهم أن تأخذ برامج التربية الفكرية بالحسبان ما يلزم من فقه في هذا الميدان، وبما يتناسب مع في المستويات المختلفة لهذه البرامج.(٣)

---

(١) النجار، عبد المجيد. **في فقه التدين فهماً وتنزيلاً**، الدوحة: وزارة الأوقاف، سلسلة كتاب الأمة العدد ٢٢، ج١، ص ١١١.

(٢) ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر (توفي٧٥١هـ). **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تخريج وتعليق وتقديم: مشهور بن حسن آل سلمان وأحمد عبد الله أحمد، الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤٢٣ه، ج٢، ص١٦٥-١٦٦.

(٣) هذا ميدان واسع من ميادين الثقافة الإسلامية المعاصرة، وفيه كتابات مهمة، ننصح بالاطلاع على بعضها، وعلى سبيل المثال:

- حصوة، ماهر. **فقه الواقع وأثره في الاجتهاد**، هيرندن، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٩م.
- بوعود، أحمد. **فقه الواقع (أصول وضوابط)**، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٦م.

والواقعية مصدر صناعي من الواقع، فأصبح يدل على مجموعة من الصفات الخاصة بالواقع، من نفي المثالية أو الخيالية أو الوهمية. والواقعية فلسفة قديمة تُنسب إلى أرسطو في مقابل المثالية التي تُنسب إلى أفلاطون. وتؤمن الواقعية أنَّ الواقع مستقل عن الإدراك البشري والتعبير اللغوي، وأنّ للعالَـم الذي هو موضوع المعرفة وجوداً مستقلاً عن الذات العارفة.

وما يهمنا في هذا المقام أن يكون الأساس في التفكير وفي تعليم التفكير والتربية الفكرية مبنيّاً على "حقائق الواقع" وليس على الأوهام والخيالات والتمنيات، وأن يعتمد الحقيقةَ كما هي في الواقع العملي، وليس على الإشاعة والتزوير والكذب والتضليل. لقد شهدت الأجيال المعاصرة للعقد الأخير من القرن العشرين والعقدين الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين، كيف استُخدمت وسائل الإعلام للتأثير في الرأي العام لدعم توجهات سياسية أو اقتصادية أو عسكرية، وكيف مارس بعض السياسيين والاقتصاديين صناعة ظروف تتجاهل الحقائق الموضوعية وتعتمد على مخاطبة المشاعر والمعتقدات الشخصية تحت تأثير الأخبار الكاذبة والتقارير المزورة.

ومن هنا تأتي أهمية تدريب العقل على التمييز بين الأوهام والتمنيات من جهة، والحقائق والوقائع من جهة أخرى. واعتماد الأساليب المناسبة لاختبار صحة المعلومات ودقتها بالنظر في مدى الثقة في مصادرها والتدقيق في مطابقتها للحقيقة والواقع.

والتربية الفكرية في أصولها القرآنية والنبوية في هذا الشأن واضحة جلية، فقد عاب الله سبحانه على الناس اتباع الآباء حين يتبيّن ضلالُهم، وتكون مقالتُهم: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ﴾ [الزخرف: ٢٣]. وطلب التبيُّن عندما ترد الأنباء والأخبار من جهات لم تُعرف عنها الثقة: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقُۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمَۢا بِجَهَٰلَةٍ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَٰدِمِينَ﴾ [الحجرات: ٦]. ولا ينبغي للمؤمن أن يظن أنَّ كثرة أتباع الباطل دليل على الحقِّ والصواب: ﴿وَإِن تُطِعْ أَكْثَرَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ يُضِلُّوكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ ۚ إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ﴾ [الأنعام: ١١٦]. فالكثرة ربَّـما تكون على ضلال، في اتباعها الظنون والأوهام.

ويمكننا القول بأنَّ من دلالات التربية الفكرية في صورتها العملية، ذلك التوجيه الإلهي للنبي صلّى الله عليه وسلّم لدعوة المشركين إلى التخفُّف من سَطْوة الجمهور وتأثيرِه السلبي على نتيجة التفكير، فذلك أدعى إلى رؤية الحق وتمييزه من الأقاويل التي تعتمدها الأكثرية من باب الانتماء والمطاوعة دون تدبُّر، فكثرة أتباع الباطل لا يعني أنَّـها على حق، وكثير من الأتباع ليسوا معنيين بالتمييز بين الحق والباطل؛ لأنَّـهم يُؤخذون بالكثرة وارتفاع الصوت وكثرة الظهير، فيغيب العقل وتختفي الحكمة.

يقول الله سبحانه: ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍۖ أَن تَقُومُواْ لِلَّهِ مَثۡنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُواْۚ﴾ [سبأ: ٤٦]. يقول ابن عاشور في تفسير هذه الآية: «يجوز أن يكون المعنى أن تقوموا لحق الله، مستعيناً أحدكم بصاحب له أو منفرداً بنفسه، فإنَّ من أهل النظر من ينشط إليه بالمدارسة ما لا ينشطه بالخلوة. ومنهم من حاله بعكس هذا، فلهذا اقتصر على مثنى وفرادى؛ لأنَّ ما زاد على ذلك لا اضطرار إليه ... فإنَّ الجماهير إذا اجتمعت لم يَـخْل مجتمعهم من ذي هوى وذي شبهة وذي مكر وذي انتفاع، ... فللسلامة من هذه العوائق والتخلص من تلك البوائق الصادّة عن طريق الحق قيل هنا: مثنى وفرادى، فإنَّ المرء إذا خلا بنفسه عند التأمل لم يرض لها بغير النصح، وإذا خلا ثاني اثنين فهو إنَّـما يختار ثانيه أعْلَقَ أصحابه به، وأقربَـهم منه رأياً، فسَلِم كلاهما من غِشِّ صاحِبِه."[(١)]

وقد نبه كثيرٌ من المتخصصين في علم النفس الاجتماعي، من مخاطر التفكير الجمعي groupthink في مجالات السلوك الاجتماعي والاقتصادي والقرارات السياسية والإدارية، ويقدِّمون توصية ثمينة مفادها: إذا كنت تريد الابتكار فعليك أن تتجنب القطيع.[(٢)] وبعض الكتب تجعل عنوانها: "التفكير الجماعي عائق أمام النجاح."[(٣)] ويفسرون ذلك بأنَّ أعضاء

(١) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م، ج٢٢، ص٢٣٣.

(٢) نصيحة يقدمها فيل ماكيني Phil McKinney وهو خبير ومستشار في قضايا الابتكار Innovation. انظر موقعه على الرابط:

- https://philmckinney.com/if-you-want-to-innovate-then-dont-go-with-the-herd-groupthink-leads-to-bad-decisions/ (Retrieved 5 Oct. 2020).

(3) Wilcox, Clifton. *Groupthink: An Impediment to Success*, Bloonington, IN: Xlibris Corporation, 2010.

الجماعة يـميلون عادة لوضع حدود وأعراف غير معلنة بالضرورة، ليأتي سلوك الأفراد متشابهاً وللمحافظة على الانسجام. لكنَّ ذلك قد ينتهي بمشكلات حقيقية، فالتقدم في عمل المؤسسة والتطور في تفكير الجماعة لا يستغني عن الآراء الفردية التي قد تخرج عن النمط العام، وعندما يلوذ صاحب الفكرة الجيدة بالصمت انسجاماً مع رأي الأكثرية أو هروباً من المسؤولية، فإنَّه يَـحرِم الجماعة من فرصة كان يمكن أن تجنِّبها الفشل الذريع. فالمعايير السلوكية التي تفضّل تماسك المجموعة تؤدي في الغالب إلى إهمال الوقائع، وتعطيل التفكير الابتكاري، وتدهور الحكم الأخلاقي.[1]

ومع كلِّ ما يقال عن مساوئ التفكير الجمعي، فإنَّه يجب أن لا نضرب الذكر صفحاً عن الهُوية التي تجمع الأمة في المعتقدات والتصورات التي تعطيها هويتها المميزة لها عن غيرها من الأمم. واتفاق أبناء الأمة على هذه المعتقدات وعدم الاختلاف فيها هو ما يعطيها القوة والمنعة والحماية من التفرق والاختلاف، ﴿وَأَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَلَا تَنَٰزَعُواْ فَتَفۡشَلُواْ وَتَذۡهَبَ رِيحُكُمۡۖ﴾ [الأنفال: ٤٦]. ولذلك فإنَّ على المؤمن أن يكون من جماعة المؤمنين، ويتَّبعَ سبيلَهم، لا سبيل غيرهم.

ثـمَّ إنَّنا لا ننكر قيمة التفكير الجمعي في جانبه الإيجابي، الذي ينطلق من معتقدات وخبرات مشتركة عامة، يجتمع عليها أفراد الجماعة أو المجموعة التي تشترك في بحث مسألة محددة، ويتبادلون حولها الرأي، ويقلِّبون وجوه النظر في المسألة، ليعبِّر كلٌّ منهم عن فهمه ورأيه، ويتشاورون في القرار الجماعي الذي يتوافق عليه الجميع. ومن المؤكد أنَّ هذا هو

(١) لمن يرغب في الاطلاع على بعض المراجع حول مشكلات التفكير الجماعي يمكنه الرجوع إلى بعض الكتب المتخصصة، ومنها على سبيل المثال:

- Packer, Dominic J. Avoiding Groupthink: Whereas Weakly Identified Members Remain Silent, Strongly Identified Members Dissent About Collective Problems *Psychological Science*, Vol 20, Issue 5, May 2009, pp. 546-549
- Sahin, Cigdem. Managing Communication in Knowledge-Intensive Service Teams: Groupthink Theory Revisited, *Business Management and Strategy,* 2014, Vol. 5, No. 2, pp.183-195.
- Sunstein, Cass R. and Hastie, Reid. *Wiser: Getting beyond Groupthink to Make Groups Smarter*. Boston: Harvard Business School publishing, 2015.
- Schafer, Mark and Crichlow, Scott. *Groupthink Versus High-Quality Decision Making in International Relations,* New York: Columbia University press. 2010.

الأصل في اتخاذ القرارات في أي عمل يختص بشؤون الجماعة أو المؤسسة أو المجتمع. فلا يعقل أن يتَّخذ المسؤولُ قراراته ومواقفه بصورة منفردة، قد تغيب عنها المصلحة العامة.

ومن الناحية العملية فإنَّه يمكن ممارسة التوازن في الاستفادة من التفكير الفردي، والتفكير الجماعي في فريق أو مجموعة، لتحقيق الأغراض المختلفة. وثـمَّة إجراءات معينة لتوفير شروط الإبداع الفردي في التفكير وتوظيفه في عمل الفريق، ويُنصح الراغبون في معرفة تفاصيل ذلك الاطلاع على المراجع المتخصصة.(١)

ثانياً: الطبائع موضوعاً للتربية الفكرية

الطبائع جمع طبيعة. ويَـجمعُ لسان العرب في المعنى بين الطَّبْع والطَّبيعة والطِّبَاع، فيقول: «الطبع والطبيعة: الـخَلِيقةُ والسَّجِيَّة التي جُبِل عليها الإنسانُ. والطِّباع كالطبيعة مونثة ... قال الأزهري: ويجمع طَبْعُ الإنسان طِباعاً، وهو ما طُبِع عليه من طِبَاع الإنسان في مأكله ومشربه وسهولة أخلاقه وحُزونتها وعسرها ويسرها، وشدَّته ورخاوته وبخله وسخائه... والطباع: واحد طباع الإنسان، على فِعَال، مثل: مِثَال، اسم للقالَب وغِرار مثله... وحَكَى اللحياني: له طابِعٌ حسن، بكسر الباء، أي طبيعة، وأنشد:

له طابِعٌ يَـجْري عليه، وإنَّـما تُفَاضِلُ ما بين الرجال الطَّبائِعُ

وطَبَعَه الله على الأمر يطْبَعُه طبْعاً: فَطَـرَه. وطبـع الله الخلقَ على الطبائع التي خلقها فأنشأهم عليها، وهي خلائقهـم. يطـبعهم طبعـاً: خلقهم، وهي طبيعته التي طُبِع عليها وطُبِعَها..."(٢)

---

(1) Ficher, Gerhard. *Artful Integration: Interweaving Media, Materials and Practices. Proceedings of the Eighth Conference on Participatory Design*, Vol.1. 2004. Pp. 152-161. See also:

- Leenders, Roger; Engelen, Jo M.L.Van and Kratzer, Jan. Systematic Design Methods and the Creative Performance of New Product Teams: Do They Contradict or Complement Each Other? *Journal of Product Innovation Management*, Vol.24, Issue 2, 2007, pp. 166-179.
- Biambatista, Robert and Bhappu, Anita. Diversity's harvest: Interactions of diversity sources and communication technology on creative group performance, *Organization Behavior and Human Decision Process*, Vol. 111, Issue 2m March 2010, pp. 116-126.

(٢) ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (توفي٧١١هـ). **لسان العرب**، تحقيق: عامر أحمد حيدر، بيروت: دار الكتب العلمية، طبعة جديدة، ٢٠٠٩م، مادة، (طبع) ج٨، ص ٢٧٦.

وللطبع معان أُخَرُ ذكرها لسان العرب وغيره من معاجم اللغة، ومنه الطبع أي الختم، والطابَع والطابِع بالفتح والكسر: الخاتم الذي يختم به... وطَبَعَ الثوبُ: اتَّسخَ، ورجل طَبْعٌ: طَمِعٌ متدنِّس العِرِض ذو خلق دنيء، لا يستحيي من سوأَة، قال ثابت بن قُطْنَة:

لا خير في طمع يُدْنِي إلىٰ طَبَعٍ وغُفّةٌ من قَوام العيش تكفيني

قال شمر: طَبِعَ إذا دَنِس، وطُبِّعَ وطُبِع إذا دُنِّس وعيب ... وفي الحديث: (نعوذ بالله من طَمَعٍ يَهْدِي إلىٰ طَبَع؛ أي يؤدي إلىٰ شَيْن وعَيْب)[١]

وعند تحليل ما أورده ابن منظور في لسان العرب في مادة (ط ب ع)، بتصريفاتها وصيغها، يمكن ملاحظة خمس دلالات هي: الفطرة التي جُبل عليها الإنسان، والسلوك التلقائي العفوي بلا إرادة، والسلوك الحسن المستقيم، والختم بالسوء نتيجة الانحراف، وتصوير الشيء وصياغته وتشكيله علىٰ صورة معينة.

ويذكر المعجم الوسيط هذه المعاني، لكنه يبرز بعض المعاني التي يكثر فيها الاستعمال الحديث، مثل: طَبَعَ فلاناً علىٰ كذا: عوّده ونشَّأَه عليه، والطبع الخُلُق، والطبع في علم النفس: مجموعة مظاهر الشعور والسلوك المكتسبة والموروثة التي تميّز فرداً عن آخر، والجمع: طِبَاع وأطباع، وطبع الله علىٰ قلوبهم ختمها وأغلقها، فلا تعي خيراً. والطبيعة السَّجِيَّة، وطبيعة النار أو الدواء أو نحوه: ما سخَّر الله تعالىٰ من مزاجه، والجمع طبائع.... ويقال: فلان مطبوع في فنّ كذا أو غيره: ذو موهبة فيه، يعالجه بلا تكلّف ويـجيده، وفلان مطبوع علىٰ الكرم؛ أي شيمته الكرم."[٢]

وعِلْم الطبيعة أو الفيزياء علمٌ يبحث في طبائع الأشياء المادية وما اختصت به من القوة، وما نكتشفه عن تركيبها وخواصها وتغيراتها وآثارها، عن طريق التجارب العملية واستعمال الوسائل والأدوات المختلفة، لكنَّ ثـمَّة معارف تختص بالأمور غير المادية فتسمىٰ ما راء الطبيعة أو ميتافيزياء؛ وهي فرعٌ من الفلسفة يهتم بدراسة الوُجود والأصْل والـمَصير،

(١) المرجع السابق، ص ٢٧٦-٢٧٩.

(٢) مجمع اللغة العربية في القاهرة. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م، ط٤، ص ٥٤٩-٥٥٠.

وجوهر الأشياء، وقضايا المكان والزمان، وفلسفة العقل، وغير ذلك. وتُدرس هذه الموضوعات بمناهج متنوعة، تختلف عن المنهج العلمي التجريبي، ومنها: المناهج الحدسية، والجدلية، والفرضية، والظاهراتية، والتحليلية وغيرها.

ويـميز المصطلح القرآني بين عالَم الشهادة وعالَـم الغيب، وتعد العلوم الطبيعية التي تدرس بالمنهج العلمي التجريبي من عالَم الشهادة، بينما تعد موضوعات ما وراء الطبيعة من عالَـم الغيب. والعقل البشري باعتماده على التجربة الحسية والقياس المادي، وباعتماده على التفكُّر والإيمان يعمل في كل من عالَم الغيب وعالَم الشهادة، وَفْقَ الطبيعة الخاصة بكل من العالَمَيْن.

وجاءت مادة طبع في القرآن الكريم في أحد عشر موقعاً، بألفاظ: طَبَعَ، نَطْبَع، يَطْبَع طُبِع، وكان السياق هو الطبع أو الختم على القلوب في جميع هذه المواقع، وفي واحد منها جاء الطبع على القلوب والسمع والأبصار، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿أُوْلَـٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ طَبَعَ ٱللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَسَمْعِهِمْ وَأَبْصَـٰرِهِمْ﴾ [النحل: ١٠٨]، وقوله: ﴿وَطُبِعَ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ﴾ [التوبة: ٨٧]. وهؤلاء الذي طُبع على قلوبهم هم: الكافرون، والمعتدون، والمتكبرون -الجبّارون، والمنافقون- الفاسقون. وجاءت نتيجة الطبع بانتفاء السمع، ﴿فَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ﴾، وعدم الفقه ﴿فَهُمْ لَا يَفْقَهُونَ﴾، والحرمان من العلم: ﴿فَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ﴾، وانعدام الإيمان: ﴿فَهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ﴾. ولذلك فإنَّ الطبع هنا هو الحرمان من القدرة على الاستفادة من أدوات الوعي، من سمع وبصر وفقه، ونتائج هذا الحرمان من عقل وعلم وإيمان. وكلُّ ذلك عقاباً لمن اتبع هواه، وخالف الطبيعة التي طبعه الله عليها. وهي الفطرة التي قال الله عنها: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ﴾ [الروم: ٣٠].

يقول ابن عاشور في التحرير والتنوير في تفسير هذه الآية: "ومعنى فطر الناس على الدين الحنيف أنَّ الله خلق الناس قابلين لأحكام هذا الدين، وجعل تعاليمه مناسبة لـخِلْقتهم غير مجافية لها، غير نائين عنه ولا منكرين له، مثل إثبات الوحدانية لله؛ لأنَّ التوحيد هو الذي

يساوق العقل والنظر الصحيح، حتىٰ لو ترك الإنسان وتفكيره ولم يلقن اعتقاداً ضالاً لاهتدىٰ إلىٰ التوحيد بفطرته..."[1] ويقول كذلك: "فوصف الإسلام بأنه الفطرة، معناه: أنه فطرة عقليّة لأنّ الإسلام عقائد وتشريعات، وكلّها أمور عقلية أو جارية علىٰ وَفق ما يدركه العقل ويشهد به."[2]

وفي توضيح ابن عاشور معنىٰ كون الإسلام هو الفطرة يقول: "الفطرة هي النظام الذي أوجده الله في كل مخلوق، والفطرة التي تخص نوع الإنسان هي ما خلقه الله عليه جسداً وعقلاً، فمَشْيُ الإنسان برجليه فطرة جسدية، ... واستنتاجُ المسبِّباتِ من أسبابها والنتائج من مقدماتها فطرة عقلية، ومحاولة استنتاج أمر من غير سببه خلاف الفطرة العقلية ... فوصف الإسلام بأنه فطرة الله معناه أنَّ أصل الاعتقاد فيه جار علىٰ مقتضىٰ الفطرة العقلية، وأما تشريعاته وتفاريعه فهي: إما أمور فطرية أيضاً، أي جاريةٌ علىٰ وفق ما يدركه العقل ويشهد به، وإما أن تكون لصلاحه مما لا ينافي فطرته. وقوانين المعاملات فيه هي راجعةٌ إلىٰ ما تشهد به الفطرة؛ لأنَّ طلب المصالح من الفطرة."[3]

وقد أكثر ابن خلدون من الإشارة إلىٰ الطبائع: طبائع الإنسان، وطبائع الكائنات، وطبائع العمران البشري. وهو يؤيد مقولة الحكماء في أنَّ الإنسان مدني بالطبع.[4] وهو ينتقد المؤرخين في تزييفهم لما يَنقلون، وفي غفلتهم عن أنّ "للعمران طبائع في أحواله، ترجع إليها الأخبار وتُحْمَل عليها الروايات والآثار..." وهم قد عجزوا عن "الوقوف علىٰ طبائع الكائنات، وتحكيم النظر والبصيرة في الأخبار، فضلُّوا عن الحق."[5]وجاء رده لما أورده بعض المؤرخين من أخبار، بأنّ حدوثَها "ممتنع في العادة" وبني حكمه علىٰ فهمه للطبائع المعروفة عن الناس والأشياء.

---

(١) ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢١، ص٩٠.

(٢) ابن عاشور، محمد الطاهر. **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تقديم حاتم بوسمة، (سلسلة: في الفكر النهضوي الإسلامي) القاهرة: دار الكتاب المصري، وبيروت: دار الكتاب اللبناني، ٢٠١١م، ص ٩٤.

(٣) ابن عاشور. **تفسير التحرير والتنوير**، مرجع سابق، ج٢١، ص ٩٠-٩١.

(٤) ابن خلدون. **مقدمة ابن خلدون**، مرجع سابق، ج١، ص ٣٤٠.

(٥) المرجع السابق، ج١، ص ٢٨٣-٣٠١.

وكما تتشكّل طبائع الخير في النفوس والسلوك في الظروف والبيئات والعوامل المناسبة لذلك، تتشكّل طبائع السوء في ظروف وبيئات وعوامل تُنتج هذه الطبائع. فطبائع الناس تتغير وفق الظروف، فالنظام السياسي والاجتماعي الذي يتصف بالاستبداد، يؤدي بعد مدة إلى فقدان الإنسان كرامته وأخلاقه، فأنظمة الاستبداد التي تستعبد الناس وتحرمهم من الحرية تُنتج طبائع الاستبداد التي تكلّم عنها الكواكبي. والشعوب المقهورة التي تصبح بلا همة، وبلا كرامة، وتعتاد الحياة في ظروف الذل والمهانة سوف تمتلك طبيعة القطيع الذي يساق إلى الزريبة أو إلى المسلخ.

يقول الكواكبي: "وقد يظن بعض الناس أنَّ للاستبداد حسنات مفقودة في الإدارة الحرة، فيقولون مثلاً: الاستبداد يُلَيِّن الطِّبَاع ويُلَطِّفُها، والحقُّ أنَّ ذلك يحصل فيه عن فقد الشهامة لا عن فقد الشراسة. ويقولون: الاستبداد يُعلِّم الصغير الجاهل حُسْنَ الطاعة والانقيادَ للكبير الخبير، والحقُّ أنَّ هذا فيه عن خوف وجبانة لا عن اختيار وإذعان. ويقولون: هو يربي النفوس على الاعتدال والوقوف عند الحدود، والحقَّ أن ليس هناك غير انكماش وتقهقر. ويقولون: الاستبداد يقلل الفسق والفجور، والحقَّ أنَّه عن فقر وعجز لا عن عِفَّة أو دِين. ويقولون: هو يقلِّل التعديات والجرائم، والحقُّ أنَّه يمنع ظهورها ويخفيها فيقل تعديدها لا عِدادها."(١)

وقد أطال الكواكبي الحديث عن مؤثرات الاستبداد والتربية القهرية في طبائع الناس حتى يصبحوا أسرى وتفسد كل طباعهم وأخلاقهم، كما أطال في الحديث عن التربية اللازمة للخروج من أسر الاستبداد، ومعالجة الظروف بالصورة التي تضمن عدم الوقوع فيه، ومع أنَّ مسؤولية التربية قد تكون فيما يسميه "الهيئة الاجتماعية والقانون أو السير السياسي"، فإنَّه لا ينسى مسؤولية الإنسان عن تربية نفسه.(٢)

---

(١) الكواكبي، عبد الرحمن. **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ٢٠١٢م، ص ٦٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٧٦.

وقارن الجاحظ بين بعض الأقوام في سهولة الكلام، فذكر اليونان والفرس والعرب، فقال عن العرب: إنَّهم مطبوعون عليه لا يكلفونه "وكل شيء للعرب فإنَّما هو بديهة وارتجال، وكأنَّه إلهام، وليست هناك معاناة ولا مكابدة، ... فما هو إلى أن يصرف همَّه للمذهب، وإلى العمود الذي إليه يقصد، فتأتيه المعاني أرسالاً، وتنثال عليه الألفاظ انثيالاً، ثم لا يقيّده على نفسه، ولا يدرِّسُه أحداً من ولده، وكانوا أميين لا يكتبون، ومطبوعين لا يتكلّفون..."[1]

ويحاول الجاحظ تفسير قلة الكلام، فيشير إلى الطبيعة والصنعة، ويأتي بوجهين؛ الأول: "من جهة التحصيل والإشفاق من التكلّف، والبعد من الصنعة، ومن شدة المحاسبة وحصر النفس، حتى يصير بالتمرين والتوطين إلى عادة تناسب الطبيعة"، والوجه الثاني: أن يكون ذلك "من جهة العجز ونقصان الآلة، وقلة الخواطر، وسوء الاهتداء إلى جياد المعاني، والجهل بمحاسن الألفاظ"[2]

والتربية الفكرية هي تنشئة، وتعليم، وإعداد، وتدريب، وتعويد للإنسان أن يتعامل مع الأشياء والموضوعات على اختلاف أنواعها، كلاًّ وَفْق طبيعتها. ولأنَّ موجودات العالَم الطبيعية هي مخلوقات مسخرة للإنسان، فإنَّ على التربية الفكرية تدريب الإنسان على أن ينتفع بهذه الموجودات لما هي مسخّرة له على أحسن وجه. وقد تمكّن الإنسان في تطوره الحضاري عبر الزمن من اكتشاف طرق مختلفة للانتفاع بالأشياء، ليس بما هي عليه وحسب، وإنما بما يجريه عليها من تغيير تسمح به طبائعها.

ومن مهمات التربية الفكرية الملحة فيما يتعلق بطبائع الأمور، إدراك طبيعة العصر الذي نعيشه الآن ويعيشه أبناؤنا غداً؛ إذْ لم يَعد الفارق في طبيعة العصر يقاس بين جيل الآباء وجيل الأبناء، لأنَّ ظهور منتج تقاني جديد في بعض المجالات، لا يتاح له من الوقت ما يسمح بمعرفته وتوظيفه، قبل أن يظهر منتجٌ آخر. وأصبح التقدم العلمي يتسارع بصورة

(١) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (توفي٢٥٥هـ). **البيان والتبين**، تحقيق :عبد السلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٧، ١٩٩٨م، ج٣، ص ٢٨.

(٢) الجاحظ. **البيان والتبين**، مرجع سابق، ج٤، ص ٣٣.

مذهلة، وأخذ الزمن الذي يلزم ليتضاعف فيه حجم المعرفة البشرية يتناقض بطريقة عجيبة، ليصل في بعض التقديرات إلى اثنتي عشرة ساعة.(١) "ومن ثم فإنّنا بحاجة إلى أن نصرف النظر عن معرفة قديمة لصالح معرفة جديدة في عملية مستمرة ... لكن المعرفة وحدها ليست كافية، ومما لا يقل أهمية هو القدرة على تطبيق الحكم الجيد على الأمور على أساس المعرفة، وهذا ما يعرف بالحكمة. إن تطبيق المعرفة والحكمة هو ما يمنحنا البصيرة."(٢)

وإذا كانت معظم المجتمعات الإسلامية لم تأخذ نصيبها من الثمار الإيجابية للتقدم، فإنَّ على التربية الفكرية في هذه المجتمعات أن تنتقل بأبناء هذه المجتمعات من موقف المستهلك والمتفرج إلى موقف المشارك في الإنتاج والتطوير. وعلى هذه التربية الفكرية أن لا تجعل من هذه الآثار السلبية وسيلةً للتقليل من أهمية التقدم العلمي أو بناء اتجاهات سلبية تجاهه، فطبيعة التقدم أن يكون صورة من صور عمران الأرض، وأنَّه لا يليق بالمجتمعات الإسلامية أن تغيب على ساحة السعي في عمران العالم وحضارته.

(1) Chamberlain, Paul. Knowledge is not Everthing. *Journal Design for Health,* Vol. 4, Issue 1, 2020, page 1-3. See link:
- https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/24735132.2020.1731203. (Retrieved 14 July 2020).

(2) Ibid.

المبحث الثالث

تعليم أنواع التفكير

تعليم التفكير جزء من التعليم الرباني للإنسان، فالقرآن الكريم يلفت نظر المؤمن إلى آيات الله سبحانه في أشياء هذا العالَـم وأحداثه وظواهره، ويدعوه إلى التفكُّر فيها، وواضح أنَّ بين الإيمان والتفكُّر علاقةً تبادلية، فإذا كان الهدف من التفكُّر بالآيات هو تثبيت إيمان الـمؤمن وتقويته، فإنَّ الإيمان القوي يؤثر في التفكير عُمقاً واتساعاً، فيصبح أكثر قدرةً على الاستدلال والاستنباط، ويجعله أكثر قدرةً على حل المشكلات، واتخاذ القرارات.

ولعلَّ من أفضل ما تتبنّاه الدراسات التربوية في هذا العصر، من أفكار عن المهمة الأساسية للتربية أنَّ التعليم هو تمكين المتعلمين من التعلّم،(1) وهي الفكرة التي جعلها الفقيه الحنفي برهان الإسلام الزرنوجي عنواناً لكتاب في الفكر التربوي.(2)

أولاً: تنوع مداخل التصنيف لأنواع التفكير

تحتوي الكتابات التي تختص بالفكر والتفكير على عناوين متعددة، مثل: "أنواع التفكير"، و"مناهج التفكير"، و"أساليب التفكير"، و"أنماط التفكير"، و"استراتيجيات التفكير"، و"طرق تصنيف التفكير"، وغير ذلك من العناوين. وربَّما يكون في ذلك دلالة على التعدد والتنوع في الكيفيات التي يتم بها فِعْلُ التفكير، أو عملية التفكير والتفكُّر.

واللافت أنَّ جميع المواقع التي قد ورد فيها لفظ الفكر في القرآن الكريم، كانت بصيغة الفعل، وليس الاسم: (يتفكَّرون، تتفكَّرون، تتفكَّروا، يتفكَّروا، فكّر). واللافت كذلك أنَّ الفعل الماضي "فكَّر" جاء مرةً واحدةً في سياق ذمٍّ من فعل ذلك، لأنَّه لم يصل به إلى الغاية

(1) انظر على سبيل المثال:

- زيتون، حسن حسين. **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، القاهرة: عالم الكتب، ط2، 2006م.

- جروان، فتحي. **تعليم التفكير**، العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، 1999م.

(2) الزرنوجي، برهان الإسلام (توفي591هـ). **تعليم المتعلم طريق التعلم**، تحقيق: مروان قباني، بيروت: المكتب الإسلامي، 1981م.

الصحيحة، وفي جميع المواقع الأخرىٰ جاء الفعل "يتَفَكَّر" الذي يفيد تكرار الفعل طلباً لغاية نبيلة، وكلها مواقع دعوة ربانيه إلىٰ الوصول إلىٰ الغاية الصحيحة عن طريق عملية التفكُّر. فالتفكُّر فِعْلٌ يدلُّ علىٰ مستوىٰ من مستويات التفكير، جاء علىٰ وزن «تفعّل» بزياة التاء والتضعيف؛ أي إنَّ الإنسان يبذل جهداً عقلياً إضافياً من التعقُّل والنظر والبحث والتأمُّل والاعتبار.

ومادة التفكير في اللغة تبدأ من الفعل الثلاثي «فَكَرَ»؛ أي أعْمَل العقلَ في أمر ما، ومن تذَكُّر ما يعلمه الإنسان عن ذلك الأمر، ليصل إلىٰ هدفٍ ما. و"فَكَرَ تفكيراً" بزيادة التاء في لفظ "تفكير"؛ أي أعمل العقل زمناً أطول، وأحضر معرفة إضافية، ورتَّب المعارف للوصول إلىٰ معرفة جديدة. و"التفكُّر" مرحلةٌ أعلىٰ من التفكير، لأنَّها تتطلب تكرار التفكير وإشغال وقت أطول وجهد أكبر للنفاذ إلىٰ ما وراء الأمور الظاهرة.

وفي هذا المبحث سوف نعتمد لفظ التفكير، وفي حسابنا أنَّ المصطلح القرآني «تفكُّر» هو مستوىٰ أعلىٰ من عملية التفكير نفسها، ونطمح أن نترقىٰ نحو ذلك المستوىٰ.

والتفكيرُ صفةٌ مميزةٌ للإنسان، فهو كائنٌ مفكِّرٌ، وتفكيرُه هو وَعْيُه بوجوده في الحياة، ووَعْيُه بوجود الأشياء والأحداث والظواهر من حوله، ووعيه بالكيفية التي يحدث فيها تفكيرُه. فالصفةُ الأساس للتفكير هي أنه عمليةٌ ذهنيةٌ، فطريةٌ، طبيعيةٌ، يمارسها الإنسان، ويبذل فيها قدراً من الجهد العقلي، بكيفيات محددة، تتضمن آليات وأدوات وعمليات فرعية من الملاحظة والتمييز، والمقارنة والتصنيف، والجمع والتفريق، والتحليل والتركيب، يمارسها الإنسان لأغراضٍ محدّدة، منها حلُّ ما يواجهه من أسئلة ومشكلات، وتحسين ما يقوم به من ممارسات، وتتم بمواصفات وخصائص محددة، تتصل بمستوياته وأشكاله المنطقية، والحسية، واللفظية، والزمانية، وتعتمد علىٰ نضج الفرد وخبراته، وحوافزه ودوافعه.

ونلاحظ أنَّ وصف هذه "الكيفيات" و"الأغراض" و"الخصائص"، يعتمد علىٰ أنواع التفكير. وسيؤدي هذا الوصف إلىٰ ملاحظة التعدُّد في كلٍّ منها، فهناك تعددٌ في الكيفيات، وتعدد في الأغراض، وتعدد في الخصائص. لكنَّ المسألة التي أمامنا هي مسألة التنوع والتعدد، ففي نهاية المطاف نكون أمام عدد من الأنواع التي تتمايز فيما بينها، بصورة يمكن

أن نحدد لكل منها وصفاً يميزه عن غيره، في مجال الكيفيات أو الأغراض أو الخصائص. ويكون "نوع التفكير" مصطلحاً كافياً لهذا التمييز، ويسمح بأن نصف نوع التفكير بأوصافه الدالة عليه والمميزة له.

وعلى هذا يمكننا أن نقرر أنَّ من أهداف التربية الفكرية اكتساب الوعي بأهمية التفكير في حياة الإنسان، في جميع مراحل حياته، وتنوع مجالات اهتمامه وتخصصه، وأنَّ هذه الأهمية تظهر من اختلاف أنواع التفكير تبعاً لأغراضها، ومن ثم يسعى الإنسان إلى أن يوظّف من أنواع التفكير ما يحقق له أغراضه في الحياة الدنيا والحياة الآخرة.

والمتخصصون يتناولون أنواع التفكير -عادة- بمداخل مختلفة، منها:

١- **المدخل النفسي**: ويُعْنَى بمراحل الإدراك أثناء نموِّ الإنسان منذ الطفولة، وظهور القدرات العقلية، ونُـمَيِّز فيه التفكير الحسِّيَّ والتفكير التجريدي، وفي ذلك تفاصيل معروفة في كتب علم نفس النمو Developmental psychology، وعلم النفس المعرفي Cognitive Psychology.(١)

٢- **مدخل المجالات المعرفية المتخصصة**: وفيه نميّز التفكير في العلوم المتخصصة، مثل التفكير الاقتصادي(٢) والتفكير السياسي،(٣) والتفكير التاريخي،(٤) والتفكير

(١) كفافي، علاء الدين أحمد. **علم النفس الارتقائي-سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، عمان: دار الفكر، ٢٠٠٩م. انظر كذلك:

- Shaffer, David and Kipp, Katherine. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Cengage Learning, 9 edition 2013.

(٢) بيتكي، بيتر، وبريشينكو، ديفيد. **طريقة التفكير الاقتصادية**. ترجمة ليندا الحديد ومراجعة فادي حدادين، عمان: الأهلية، ٢٠٠٨م.

(٣) ديليو، ستيفن. **التفكير السياسي والنظرية السياسية والمجتمع المدني**، ترجمة ربيع وهبة، الإسكندرية: منشورات مكتبة الاسكندرية، ٢٠٠٠م.

(4) Wineburg, Sam. *Historical Thinking: and the Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Temple University Press, 2001.

تعليم التاريخ عند المؤلف ليس خليطاً من الحقائق والتواريخ والشخصيات، وإنما هو طريق في المعرفة ومنهج يمكن الدراس له من فهم العلاقات بين الناس والأحداث في الماضي، وهو من ثم أساس للتفكير التاريخي.

الفلسفي،[1] وهذا يعني في الأساس، الطريقة التي يفكر فيها عالِم الاقتصاد في موضوعات الاقتصاد، ويفكر فيها عالِم السياسة في موضوعات السياسة، ويفكر عالِم التاريخ أو المؤرخ في موضوعات التاريخ، وهكذا. ومن المفروض أن ينعكس ذلك على الطريقة التي يلزم اعتمادها في تدريس هذه الموضوعات في المؤسسات التعليمية.

٣- **المدخل الفلسفي**: وهو من أقدم المداخل، فقد انشغل الفلاسفة منذ القدم بالبحث في طريقة عمل العقل البشري في تكوين الأفكار، للكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها. وقد استخدم مصطلح "المنهج" في التمييز بين تلك الطرق المختلفة، ومن ثم جاء الكلام عن أنواع المناهج. وتذهب مراجع المدخل الفلسفي مذاهب شتى في التمييز بين هذه المناهج، وإطلاق التسميات عليها، ونكتفي في هذا المقام بالإشارة إلى طريقة عبد الرحمن بدوي في تحديده لهذه الأنواع، وهي عنده: المنهج الاستدلالي، والمنهج التجريبي، والمنهج الاستراداي-التاريخي، والمنهج الجدلي.[2]

٤- **التفكير وآلية عمل الدماغ**: ومن ذلك التمييز بين تفكير سريع وتفكير بطيء، وبين تفكير سطحي وتفكير عميق، وبين تفكير عمودي وتفكير أفقي. فمن تطبيقات التفكير الأفقي مثلاً النظر في المنطق الذي يمارسه الإنسان في حالاته المختلفة، كما فعل دي بونو صاحب فكرة القبعات الست المشهورة، وميّز بين ستة أنواع من التفكير، هي التفكير الحيادي الذي يعتمد البيانات والحقائق والأرقام، والتفكير العاطفي الذي يعتمد الحدس والمشاعر، والتفكير السلبي،

---

(1) Sweetman, Brendan (Editor). *Philosophical Thinking and the Religious Context,* Bloomsbury Academic, 1 edition (October 24, 2013).

في الكتاب مناقشات متعمقة حول الرؤية الفلسفية للتفكير الديني والتفكير العلماني المادي. في مذاهبه المختلفة، ويعرض نماذج متعددة من التفكير الفلسفي في القديم والحديث، الذي يحاول فهم التفكير الديني، ويقدم بدائل مادية ذات علاقة بعلم الإنسان وتطور وجوده البيولوجي والعقلي.

(٢) بدوي، عبد الرحمن. **مناهج البحث العلمي**، الكويت: وكالة المطبوعات، ط٣، ١٩٧٧م، ص١٨-١٩.

والتفكير الإيجابي، والتفكير الإبداعي أو الابتكاري، والتفكير الموجّه للتحكُّم بالعمليات واتخاذ القرار.(١)

وتتصل آلية عمل العقل مع أنواع السلوك العقلي؛ ذلك أنَّ الإنسان يمارس أعماله المختلفة بدرجات مختلفة من الوعي والتفكير، فتختلف أنواع التفكير باختلاف المعيار الذي يستخدم في التصنيف، فأحياناً يتم التمييز بين أنواع التفكير، ضمن ثنائيات: تفكير استقرائي أو استنتاجي، وتفكير فردي أو جمعي، وتفكير اتِّباعي أو إبداعي، وتفكير كُلِّي أو جزئي، وتفكير تحليلي أو تركيبي، وتفكير تقليدي أو تجديدي، وتفكير تَبْرِيري أو نَقْدِي، وتفكير ظَنِّي أو عِلْمي، وتفكير خُرافِي أو سببَي، إلخ.

٥- **المدخل الديني**: ويميّز بين التفكير الإيماني، الذي ينطلق من الإيمان بوجود الخالق المدبّر، والنبوات والمعاد، ومن ثم يدرك الأشياء والأحداث في هذا العالَـم، ويفهمها من منظور هذا الإيمان، ويلوِّن تفكيرَه بهذا المنظور، وذلك في مقابل التفكير المادي الذي يدرك العالَـم بصفته المادية التي تحكمها قوانين طبيعية، ويفهم ظواهر التفكير والإدراك عند البشر بوصفها ردّ فعل فيزيائي- كيميائي، تقوم بها الخلايا العصبية في الدماغ.(٢) وبطبيعة الحال فإنَّ ثَـمَّة أنواعاً من التفكير الديني والتفكير المادي يمكن للمهتم بالموضوع أن يجدها في المراجع المتخصصة.(٣) والحقيقة أنَّ التفكير

---

(1) De Bono, Edward. *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*, New York: Harper Colophon,(Reissue edition), 2015.

(٢) أشرنا في بعض ما صدر لنا إلى عدد من المراجع من التراث الإسلامي، وإلى مراجع حديثة ومعاصرة، تتحدث عن الفكر والتفكر من المنظور الإسلامي. انظر:

- ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، عمان، الأردن: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٨م.

(٣) انظر مثلاً:

- النحوي، عدنان. **النهج الإيماني في التفكير**، الرياض: دار النحوي للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.
- المسيري، عبد الوهاب. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، دمشق: دار الفكر، إعادة طبع ثانية ٢٠٠٧م.
- البهي، محمد. **الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي**، عمان: طبعة وقفية الأمير غازي للفكر القرآني. دون تاريخ.

الديني يشمل بالضرورة، كلَّ ما يمكن للإنسان أن يكتشفه من معرفة عن التفكير ومستوياته وأنواعه، وعلاقة ذلك بالأعصاب والدماغ والتفاعلات والمؤثرات، فكلُّ ذلك في التفكير الإيماني هو المعرفة التي أودع الله سبحانه الإنسانَ استعداداً لاكتسابها عن تكوينه الجسمي والعقلي والنفسي.

٦- **مدخل منهجية التفكير**: سبق أن اجتهدنا في التمييز بين كلٍّ من منهجية التفكير ومنهجية البحث، ومنهجية السلوك، في الرؤية الإسلامية،[١] فاقترحنا وجود أنواع من التفكير يتّصف كل منها بعدد من الخصائص التي تتكامل فيما بينها، منها على سبيل المثال لا الحصر، أن التفكير وفق هذه الرؤية هو:

أ- تفكير مقاصدي: يحقّق الفهم والاستيعاب للنص في ضوء حكمة نزوله، ولعلاقة النص بالواقع في ضوء الرؤية المقاصدية.

ب- وتفكير كلي: يوظِّف الرؤية الكونية الشاملة، ويُسْكِن المسائل الجزئية في مواقعها المناسبة، وبأقدارها المناسبة، زماناً ومكاناً وحالاً.

ج- وتفكير سنني: يربط وقوع الأحداث، وظهور النتائج، وتجليات الظواهر بأسبابها.

د- وتفكير نقدي: يحدد العناصر المكونة للموضوع، ويزنها بالميزان المناسب ويقدر قيمتها، فيميّز بين العناصر الإيجابية والسلبية.

هـ- وتفكير عملي: ينظر في الأمر من حيث علاقته بالواقع، ويبحث عن البدائل الممكنة و"السيناريوهات" التي يمكن تصورها لحل المشكلات الراهنة.

و- وتفكير استراتيجي استشرافي: لبناء المستقبل وتحقيق النهوض الحضاري للأمة، ويتصف بالإيجابية والتفاؤل. ... إلخ.

---

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي**، مرجع سابق، ط٢، ٢٠١٦م، ص١٧٣.

وقد عرفت الكتابات عن التفكير مصطلحات متعددة، حيث يركز كل مصطلح عادة علىٰ خاصية محددة، من أجل لفت الانتباه إليها، وإبراز أهميتها، مثل: التفكير داخل الصندوق، والتفكير خارج الصندوق، والتفكير النقدي، والتفكير العملي، ... إلخ.

وربما يتداخل الحديث عن أنواع التفكير مع الحديث عن أنواع البحث، فما البحث في نهاية المطاف إلا جهدٌ من التفكير الهادف، والجاد، والمنظم، يبذله الباحث للإجابة عن سؤالٍ، أو حلِّ مشكلة. ويكون التفكير في البحث في هذه الحالة تفكيراً في مواصفات الواقع الذي يُطرح السؤال عنه، وتشخيص حالته، بما يلزم من بيانات كمية أو كيفية، وتحديد الحالة التي نريد أن ننقل ذلك الواقع إليها، والأسلوب أو الأساليب التي يمكن بها حصول هذا الانتقال... إلخ. فالأمر هو تفكير في التخطيط للبحث، وتفكير في تنفيذ الخطة الموضوعة، وتفكير في تقويم نتائج التنفيذ... إلخ. لكن منهج التفكير يرتبط بالبعد النظري- المعرفي، ومنهج البحث يختص بالبعد العملي- الإجرائي.

ومثل هذا التداخل يمكن ملاحظته بين أنواع التفكير وأنواع السلوك، فالسلوك أو العمل أو الفعل، إنما يبدأ بالخواطر والأفكار التي توجب التصورات، وهذه تدعو إلىٰ الإرادات، التي تقضي بوقوع الفعل، الذي يصبح عادةً بتكراره.[1] ونحن نستطرد قليلًا، في هذا البحث، في الحديث عن أنواع التفكير، دون أنواع البحث، ودون أنواع السلوك والممارسة.

ثانياً: التفكير مناهج وأنواع وأساليب ومهارات واستراتيجيات

تَستعمل الكتب المتخصصة في التفكير أو البحث مصطلحات متعددة لوصف التفكير، ومن هذه المصطلحات: مناهج، وطرق، وأنواع، وأساليب، وأنماط، ومهارات، واستراتيجيات ... إلخ. لكن معظم هذه الكتب خلطت دلالات هذه المصطلحات إلىٰ الحدّ الذي يصعب فكّ الاشتباك بينها. هذا مع أنَّ لكل واحد من هذه المصطحات دلالة محددة، تميزه عن غيره، وتحدد السياق الذي يستخدم فيه.

(١) ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله ابن القيم الجوزية (توفي٧٥١هـ). **الفوائد**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م، ص٢٢٨.

ونبدأ بمصطلح "المنهج"، الذي هو موضوع لعلم يُسمي «علم المنهجية» methodology، وهو العلم الذي يدرس المناهج في مجالات النشاط الإنساني المختلفة، لكن "مناهج التفكير" عند الإنسان هي أهم مجال من مجالات المنهجية؛ ذلك لأنَّ التفكير أساس لما بعده من بحث أو ممارسة عملية، أو سلوك فردي، أو اجتماعي، بل إنَّ التنوع في مظاهر الحياة الدنيا لدى الناس إنَّما يعود إلى تعدُّد مناهج للتفكير لديهم.

والمنهج مصطلح كثير الاستعمال، وواسع الدلالات في مجالات الاستعمال، وتقع دلالته في مستوى التجريد الفكري، ويكون أقرب إلى طرق النظر الفلسفي.[1] يكفي أن نقول في هذا السياق: إنَّ منهج التفكير هو الطريقة التي يتم بها التفكير عندما تتصف هذه الطريقة بعدد من الخصائص، منها وجود مقصد محدد، نريد من عملية التفكير أن تحققه، وتتم هذه العملية بصورة واضحة ومنظمة، وبِخطوات مرتبة يسهل وصفها وتَتَبُّعُها، فهذه مواصفات الطريقة التي تسمى منهجاً: القصد والوضوح والتنظيم. ويمكن أن نسمي منهج التفكير باسم خاص حسب المقصد، فيكون منهج التفكير نقدياً أو أبداعياً أو استقرائياً... إلخ. ويمكن أن نسمي منهج التفكير باسم خاص بحسب درجة الوضوح أو التنظيم، فيكون التفكير: علمياً أو عشوائياً أو عبثياً ... إلخ.

أما "نوع التفكير" [2] Type of thinking فإننا لا نجد لمصطلح النوع دلالة مفهومية محددة؛ إذ يقتصر الأمر كما أشرنا من قبل على إثبات التنوع والتعدد، فالمناهج أنواع، والطرق أنواع، والأساليب أنواع...، والتمييز بين الأنواع يعتمد على المعيار المستخدم في التصنيف. ومن المهم عندما نحدد أنواع أية فئة من فئات التصنيف، أن تكون هذه الأنواع متكافئة في المفهوم الذي يشير إلى معيار التصنيف، وفي مستوى الدلالة الذي يشير إليه كلّ نوع. فلا يكون أحد الأنواع مثلاً ممّا يصلح أن يكون منهجاً، ونوعاً آخر مما يصلح أن يكون أسلوباً من

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **منهجية التكامل المعرفي، مرجع سابق، ط٢، ص ٣٧-٥٧.**

(٢) انظر مثلاً على استعمال نوع التفكير في المنحى النفسي في عنوان المرجع الآتي، وعناوين فصوله:

- Robertson,S. Ian. *Types of Thinking (Psychology Focus)*. 1st Edition, Routledge,1999 .

أساليب المنهج، كأن نقول: إنَّ النوع الأول من التفكير هو التفكير الفلسفي، والنوع الثاني من التفكير هو التفكير بالعصف الذهني. فالتفكير الفلسفي أقرب إلى أن يكون منهجاً في التنظير، بينما العصف الذهني أقرب إلى أن يكون أسلوباً في التنفيذ.

ويستخدم مصطلح نمط التفكير، (Thinking style) للدلالة عن أنواع التفكير، وهناك من صنّف أنماط التفكير في ثلاثة عشر نمطاً، موزعة في خمس فئات، كل فئة تعبّر عن معيار من معايير التصنيف، فهناك مثلاً ثلاثة أنماط تختص بوظيفة التفكير؛ وأربعة أنماط تختص بفئة أشكال التفكير؛ ونمطان للتفكير بحسب كلّ من مستَويَيّ التفكير: العالمي والمحلي، ومدى التفكير: داخلي وخارجي، وتعلم التفكير: المتحرر والمحافظ.[1] ومن الباحثين من ربط بين أنماط التفكير وأنماط الشخصية الإنسانية،[2] إلخ، ولذلك فكثيراً ما يُستخدم مصطلح نمط التفكير للإشارة إلى عنصر من عناصر شخصية الفرد في كيفية تفكيره، وهو أمرٌ ربما يُلاحظ بسهولة، ويسهل أن يطلق عليه مثلاً وصف: تفكير عميق أو معقد أو ساذج أو بسيط، وقد يتعذّر وصفه بصورة دقيقة. وعلى كل حال فإننا لا نجد لمصطلح النمط دلالة تزيد على مصطلح النوع، فالمقصود هو التنوّع والتعدد لا غير.

ويستخدم مصطلح "أسلوب التفكير" عندما نتحدث عن الإجراءات الذهنية، أو العملية، التي يقوم بها المفكر ضمن أيِّ نوع من أنواع التفكير، فمثلاً عندما يكون التفكير بوضع البدائل لسؤال: "ماذا لو؟" أو التفكير بما لم يفكر به الآخرون، أو تطوير الأفكار النقدية المنشودة من خلال أسلوب جلسة العصف الذهني، أو استخدام الأدوات والتقنيات المناسبة مثل الملاحظة، والتجربة، والقياس، والتحليل الإحصائي... إلخ. فكلُّ هذه أمثلة على أساليب يمكن استعمالها مهما كان نوع التفكير، ومهما كان هدفه.

ويتأرجح استخدام مصطلح "استراتيجيات التفكير" بين طرفين متقابلين تماماً، الطرف الأول يشير إلى درجة عالية من العموم، عندما يكون السياق هو التخطيط على المدى

(1) Sternberg, Robert J. *Thinking Styles*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, Reprint 2003, see the table of contents.

(2) Murat, Balkis and Bayesid, Gulnur. The relationship between thinking styles and personality types, *Social Behavior and Personality: an International Journal*, Volume 33, Number 3, 2005, pp. 283-294.

المتوسط والبعيد، فيقتضي التفكير الاستراتيجي وضع خطة عامة متوسطة المدىٰ أو بعيدة المدىٰ للوصول إلىٰ الهدف، وتكون الاستراتيجية هي الكيفية التي يلزم سلوكها لتحقيق ذلك الهدف المحدد في الخطة، أو للانتقال من الواقع القائم إلىٰ الطموح المنشود، ويكون ذلك عند التفكير في برامج التنمية الاقتصادية أو التحول الاجتماعي. وفي هذه الحالة تكون الاستراتيجية أوسع دلالة من أيٍّ من المصطلحات الأخرىٰ، مثل طريقة التفكير، أو نوع التفكير، أو أسلوب التفكير...إلخ.

أما الطرف الثاني من دلالة مصطلح "استراتيجيات التفكير" فهو دلالة ضيِّقة تقتصر علىٰ الكيفية التي يقوم فيها الفرد بعمل محدود في الزمان والمكان، هي أشبه بخطوة من خطوات خطة ممتدة، ففي لحظة من لحظات لعبة كرة القدم، يفكّر الفريق في تغيير استراتيجيته في اللعب لغرض محدد، أو عندما تُفكِّر إدارة المحل التجاري في تغيير استراتيجيتها في جلب الزبائن لفترة محددة، أويفكر المدرّس أثناء تعليمه في تغيير استراتيجية الدرس لزيادة النسبة المئوية للوقت المخصص لكلام الطلبة في غرفة الصف، علىٰ حساب الوقت المخصّص لكلامه هو. ومرحلة التفكير في وضع هذه الاستراتيجية تسبق بطبيعة الحال مرحلة تنفيذها.

أمّا "مهارات التفكير" فهي أيضاً تعبير عن الكيفية التي يتم بها هذا التفكير، وما يتضمنه التفكير من عناصر تتفاوت في بساطتها وتعقيدها. وإذا كان التفكير هو في المجمل عملية عقلية، فإنَّ هذه العملية الكلية تتحقق في العقل من خلال عمليات جزئية أو فرعية، تؤدىٰ كلّ منها وظيفةً محددة، فتَذَكُّرُ المعلومة التي تُعطىٰ، أو استدعاءُ المعلومة التي أعطيت من قبل، والربطُ بين المعلومات، وتصنيف المعلومات، وصياغة السؤال الذي يعبر عن المشكلة، وتحديد نوع البيانات المناسبة للإجابة عن السؤال، وتحليل الموقف المشكل لبيان عناصره، وتركيب الإجابات الفرعية لبناء فهم كلي، والحكم علىٰ مدىٰ ملاءمة الحل المقترح للمشكلة ... كلُّ ذلك أمثلة علىٰ مهارات جزئية، يحتاج الفرد إليها، أو إلىٰ بعض منها للتفكير المناسب.

ويميز الباحثون بطرق مختلفة بين مستويات البساطة أو التعقيد التي تقع فيها مهارات التفكير، ومن هذه الطرق التمييز بين مهارات معرفية Cognitive thinking skills

ومهارات فوق معرفية Meta-Cognitive thinking skills. فالمهارات المعرفية هي من قبيل: الملاحظة اللازمة لتمييز العناصر ذات العلاقة بالموقف، وتذكُّر المعطيات السابقة، وتنظيم البيانات، وتصنيف المعلومات، وتحليل الموقف إلى عناصره، والربط بين العناصر لتركيب تصور جديد للموقف، ... إلخ. أما المهارات فوق المعرفية فتتصف بأنَّها أكثر تركيباً وتعقيداً وتحتاج إلى جهد عقلي أعلى مما يبذل في النوع الأول من المهارات، وربَّما توصف بأنَّها قدرة على "التفكير في التفكير نفسه"؛ بمعنى أنَّ الشخص وهو يُفكِّر يكون على وَعْي كامل لمجرى تفكيره وتفكير غيره في الموضوع. وهذا يعني كذلك أنَّ الفرد وهو يفكر في الموضوع يسلك وفق خطة محددة للتفكير، ويحتفظ بالتحكم والسيطرة على مراحل التفكير وتوجيهه وفق تلك الخطة وما تتطلبه من مرونة، ويكون في الوقت نفسه قادراً على تقييم مدى نجاح الخطة في تحقيق الهدف المنشود. فالتخطيط والتحكم والتقويم ثلاثة عناصر رئيسة في مفهوم المهارات فوق المعرفية.(1)

واضحٌ أنَّ دلالات كل مصطلح يتّصل بالتفكير ترتبط بالمجال المعرفي العام، أو بفرع من فروع ذلك المجال: التربية، علم النفس، التسويق، كرة القدم... إلخ، كما ترتبط بالسياق الذي يرد المصطلح هدفاً، أو مضموناً، أو خطة، أو بمرحلة من مراحل الممارسة العملية؛ من تخطيط، أو تنفيذ، أو تقويم.

---

(1) Buoncristiani, Martin and Buoncristiani, Patricia. *Developing Mindful Students, Skillful Thinkers, Thoughtful Schools*, Thousand Oaks, CA: Corwin, 2012, pp. 37-47.

انظر كذلك:

- جروان، فتحي. **تعليم التفكير**، مرجع سابق، ص٤٢-٥١.
- بشارة، موفق. **أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدى طلاب الصف العاشر**. أطروحة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن، إشراف الدكتور عدنان العتوم، ٢٠٠٣م.
- الشريدة، محمد. **أثر برنامج تدريبي فوق معرفي في تنمية التفكير الناقد**. أطروحة دكتوراه جامعة اليرموك/ الأردن، إشراف الدكتور عدنان العتوم، ٢٠٠٣م.
- الجراح، عبد الناصر. **أثر برنامج تدريبي فوق معرفي في تنمية التفكير فوق الأخلاقي والسلوك الأخلاقي**. أطروحة دكتوراه جامعة اليرموك/ الأردن، إشراف الدكتور عدنان العتوم، ٢٠٠٣م.

ولو أردنا أن نُعِدَّ قائمة لما قد نجده في الكتب والمراجع عن أنواع التفكير بقطع النظر عن الأسماء التي تُعطى لهذه الأنواع: مناهج، وطرق، وأساليب، ومهارات، واستراتيجيات، فربَّما يصل عدد أفراد هذه القائمة إلى ما يزيد عن الخمسين نوعاً. وسيكون من المتعذّر أن نتحدث عن كلّ ما سوف نجده. وربَّما نَجد تداخلاً كبيراً بين العناوين أو الأسماء والمصطلحات التي تطلق على هذه الأنواع. وفي ضوء ما عرضنا في السابق حول طرق تصنيف التفكير، فإنّنا سوف نختار أمثلة على أنوع التفكير من ثلاثة مستويات: الأول: هو المستوى النظري المنطقي المجرد، ومثاله التفكير الفلسفي، والثاني: هو مستوى الوظائف والأهداف التي يسعى التفكير إلى تحقيقها؛ ومن أمثلته: التفكير النقدي والتفكير الإبداعي والتفكير الاستشرافي، والثالث: مستوى إجراءات التفكير وعملياته ومثاله التفكير المادي والتفكير التجريدي، ومنه كذلك التفكير التأملي الفردي، والتفكير الحواري مع آخر أو ضمن مجموعة.

ومن أهم أنواع التفكير التي لا تجد عناية كافية في الواقع التعليمي: التفكير الاستشرافي الذي يستهدف بناء المستقبل على مستوى الفرد والمجتمع والأمَّة. ذلك أنَّ إكراهات الواقع وعوامل الإلحاح فيه، لا تسمح بإعطائه الأولوية في الاهتمام. وهذا النوع من التفكير هو تفكيرٌ يتطلّع إلى المستقبل، ويتفهَّم اتجاه الأحداث؛ ليستشرف المآلات، ويرسم "السيناريوهات" أو البدائل الممكنة، وليرسم "الاستراتيجية" أو الخطة اللازمة للوصول إلى البديل المنشود. وعنصر الزمن هنا عنصرٌ مهم جداً، والزمن ماض، وحاضر، ومستقبل. وإذا كان التفكير التنبؤي عنصراً مهماً في التفكير الاستشرافي، فإنَّ المهم فيه ليس مجرد توقع ما سوف يكون في ضوء ما هو جار في الواقع اليوم، وإنَّما توجيه الواقع وتغيير عناصره ليأتي ما نتوقعه غداً على وَفق ما نخطط له.

إنَّ المستقبل هو ما يصنعه الإنسان لحظةً بلحظة، فإذا كان نظر الإنسان إلى اللحظة القادمة، فإنَّ خياراته تكون محدودة تماماً، ويكون أكثر حرية في الاختيار كلما نظر إلى لحظات أبعد إلى الأمام. فالتفكير في شكل تلك اللحظات، وما الذي يمكنه أن يملأها به من أعمال،

هو تفكير استشرافي مستقبلي، لكنّه تخطيط قصير المدىٰ، يجعل الإنسان يلهث أمام اللحظة لتصبح (تلك اللحظة) خَلْفَه بعد لحظة، ولذلك فإنَّ قيمة التخطيط للمستقبل تكون في الاستعداد الكافي الذي يتطلب وقتاً وجهداً، وكلما نظر الإنسان إلىٰ مدىٰ أبعد في الزمن المستقبل تمكن من الإعداد الأفضل، لكن بعض لحظات المستقبل القريب حاسمة لا تنتظر، فشأنـُها مهم جداً، وعاجل جداً.

ويكون التفكير الاستشرافي المستقبلي الاستراتيجي محققاً للتكامل في تشكيل حياة الفرد أو حياة المجتمع، عندما يتضمن هذا التفكير رؤيةً استشرافية علىٰ المدىٰ القريب، والمدىٰ المتوسط، والمدىٰ البعيد. وهذا يسمح للإنسان أن يتخيّل المراحل التي يمكنه أو يلزمه أن يـمرَّ بها ويخطط لها، ويوفِّر لها ما يلزمها من تجهيزات.

والتفكير في مستقبل حياة الفرد جزء من فطرة الإنسان في القلق الناتج عن الطموح في الكسب في هذه الدنيا علىٰ طول عمر الإنسان، الكسب من التعلُّم والدراسة، والكسب في بناء الأسرة، ومجيء الأبناء والأحفاد، وتوثيق روابط النسب والصهر، والكسب في المال والممتلكات، والكسب في المنصب والتأثير، والكسب في الشرف والذكر الحسن... إلخ. وكلُّ ذلك يراود الإنسان في مراحل حياته المختلفة، وكلما تحقّق له شيءٌ من ذلك طمع في المزيد، حتىٰ يدركه أجلُه. وليس في ذلك من ضير إذا كان يؤدّي في كلِّ ذلك حقَّ الله، وحقَّ المجتمع والأمة. ويبتغي به عُمْرانَ عُمُرِه ودنياه بالخير، ويرجو فضل الله عليه في أُخراه بالقبول. ونتذكر في هذا المعنىٰ قول النبي صلّىٰ الله وعليه وسلّم: "إذا قامت القيامة وفي يد أحدكم فسيلةً، فإن استطاع أن لا تقوم حتىٰ يغرسها، فليفعل."[1]

والأمر لا يقتصر علىٰ التفكير فيما يناله الإنسان من كسب في مستقبل عمره في الدنيا، وإنّما يمكن أن يمتد تفكيره إلىٰ كسبه في دنيا الناس من بعده. ومن ذلك أنه: (إذا مات ابنُ

(١) ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال الشيباني (توفي٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد**، تحقيق الشيخ شعيب الأرنؤوط وآخرين، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م، ج٢٠، حديث رقم (١٢٩٨١)، ص٢٩٦. وقال الشيخ شعيب الأرنؤوط عنه في تحقيقه للمسند: إسناده صحيح علىٰ شرط مسلم.

آدم انقطع عمله إلا من ثلاث؛ صدقةٍ جارية، أو عِلْمٍ يُنتفع به، أو وَلَدٍ صالح يَدعو له.)[1] ولننظر إلى الثانية من هذه الثلاث: "أو علم ينتفع به"، فما خلّفة علماء الأمّة عبر القرون من مادة مكتوبة هو هذا التراث العظيم، الذي لا تزال أجيال الأمة تتعلَّمُه وتتعلَّمُ منه، جيلاً بعد جيل. وما الذي كنّا نعرفه عن البخاري ومسلم عليهما رحمة الله لو لم يكتب كل منهما صحيحه؟! هل كان يمكن للرواية الشفوية أن تسُدَّ مسدَّ الكتابين؟! ومن هو الطبري، والقرطبي، وابن كثير وغيرهم لو لم يكتبوا التفسير؟! ولو طوينا من صفحات التاريخ كثيراً من الصفحات حتى نصل إلى العصر الحديث، يمكننا أن نسأل: من هو مالك بن نبي – على سبيل المثال– لو لم يخلِّف لنا هذه الكتب التي ألّفها وتركها من بعده، فيذكره الناس بها ويفيدوا منها، ويدعون له بالرحمة؟! لقد ملأ هؤلاء العلماء مساحات واسعة من أعمارهم يفكرون، ويكتبون أفكارهم، فانتفع بما كتبوا خَلْقٌ كثير في حياتهم، وتواصل النفع بعد مماتهم حتى الساعة، وسوف يتواصل بإذن الله. وفي ذلك يقول الشاعر:

وما مِنْ كاتبٍ إلا سَيَفْنَى ويَبْقَى الدَّهْرَ ما كَتَبَتْ يداهُ

فلا تكْتُبْ بكفِّكَ غَيْرَ شيءٍ يَسُرُّكَ في القيامةِ أنْ تَرَاهُ[2]

إنَّ التفكير المستقبلي يوفر للإنسان فرصة، لإدراك قيمة الوقت التي يتاح له في عُمُره ويتجاوزه للتخطيط ليعيش أطول من عُمُره، أو يعيش أكثر من حياة.

---

(١) الترمذي، **جامع الترمذي**، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (توفي٢٧٩هـ). الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م، كتاب الأحكام، باب في الوقف، حديث رقم (١٣٧٦)، ص٢٤٢، وقال عقبه: هذا حديث حسن صحيح. وهو بنحوه عند مسلم، في **صحيحه**، كتاب الذكر والدعاء، باب كراهة تمني الموت لضر نزل به، حديث رقم (٢٦٨٢)، ص١٠٧٧، ولفظه عنده: "لَا يَتَمَنَّى أَحَدُكُمُ الْمَوْتَ، وَلَا يَدْعُ بِهِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَهُ، إِنَّهُ إِذَا مَاتَ أَحَدُكُمُ انْقَطَعَ عَمَلُهُ، وَإِنَّهُ لَا يَزِيدُ الْمُؤْمِنَ عُمْرُهُ إِلَّا خَيْراً". وكلاهما عند الترمذي وعند مسلم عن أبي هريرة.

(٢) ينسب البيتان للإمام الشافعي، لكنني لم أجدهما في طبعتين للديوان:

- الأولى: ديوان الإمام الشافعي المسمى **"الجوهر النفيس في شعر الإمام محمد بن إدريس"**، من إعداد محمد إبراهيم سليم، طبعة مكتبة ابن سينا بالقاهرة، سنة ١٩٨٨م.
- الثانية: **ديوان الإمام الشافعي** طبعة بعناية عبد الرحمن المصطاوي، بيروت: دار المعرفة، ط٣، ٢٠٠٥م.

خاتمة

تناول هذا الفصل بعض مكونات التربية الفكرية التي ندعو إلى وجودها في أنظمة التربية والتعليم في المجتمعات الإسلامية، ضمن رؤية تكاملية في سياق الإصلاح الحضاري المنشود. ويتصل موضوع الفصل بما سيرد في الفصل القادم عن «مبادئ في حريّة التّفكير، والتحليل النّقدي، والتّثبُّت والتّبيُّن»، الذي يتناول بعض مكونات التربية الفكرية بقدر من التفصيل والتخصص. لكنَّ برامج التربية والتعليم كلَّها هي موضوعات للتربية الفكرية، فأيّ موضوع في المواد الدراسية المختلفة، هو موضوعٌ للتفكير فيه بما يلزم من طرق وأساليب. لكنَّنا اخترنا أن نتناول في هذا الفصل موضوعات لا تنال اهتماماً مباشراً في المناهج التعليمية، على الرغم مما تمثله من أهمية في استكمال مقومات الشخصية الإنسانية المتوازنة التي تسهم في تحقيق الاستخلاف، وأهمية مماثلة في تكوين الهوية الجمعية للأمة ونهوضها الحضاري.

وهكذا كان المبحث الأول في الفصل عن رؤية العالم، من حيث موقع هذه الرؤية في التفكير، واعتبارها هدفاً من أهداف التربية والتعليم. وخصّصنا المبحث الثاني لبناء التربية الفكرية على الوقائع والطبائع، فقد طغت على الحياة المعاصرة من مشتتات التفكير والانفصال عن الواقع بوقائعه وطبائعه ما يلزم معه التذكير بما يُعدّ من سُنن الوجود والحياة. أما المبحث الثالث فقد قصدنا منه ملاحظة أنواع التفكير وفق الطرق المتنوعة في تصنيف هذه الأنواع، ومحاولة رسم خريطة لهذه الأنواع، وما يلزم فيها من مناهج وأساليب ومهارات.

وقد حاولنا أن تُغطي هذه المباحث الثلاثة جانباً من موضوعات التفكير التي تتنوع في طبيعتها ووظيفتها وخصائصها، ونرى أهميتها في تحقيق أهداف التربية الفكرية.

ونتوقع أن تؤدي معرفة الإنسان بأنواع التفكير والهدف الأساس والمهارات التي يتضمنها كلٌّ منها، والخصائص المميزة لكلٍّ منها، إلى تمكينه من توظيف النوع، أو الأنواع، التي يشعر بحاجته إليها، واكتساب المستوى المناسب من مهاراتها اللازمة، لتحقيق ما يودّ أن تتصف به شخصيته، ويُعرَف بين الناس به.

والتربية على اكتساب أنواع التفكير المختلفة لا يعني أنَّ كلَّ فردٍ سوف يكتسب كلَّ نوعٍ منها، ويصعب أن نجدَ كلَّ الجوانب الإيجابية من أنواع التفكير متحقّقةً في شخص واحد؛ إذ الواقع العملي يشهد بأنَّ الإنسان في الغالب يتميّز بقدراتٍ دون أخرى، وفي هذه الحالة فإنَّ التخطيط في المناهج التربوية وبرامج التنمية البشرية وتطبيقاتها في الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، يتطلب أن تكون هذه البرامج قادرة على اكتشاف القدرات المتميزة في الأفراد، وتوفير الفرص الكافية لكلِّ فرد أن ينمو إلى الحد الأقصى الذي تمكّنه منه قدراته. وفي الوقت نفسه فإنَّ التخطيط ينبغي أن يستكمل ما قد يُكتشف من نقص في أنواع التفكير اللازمة في المؤسسة أو المجتمع، وأن يعالج ما قد يُكتشف من أعراض سلبية في أنواع التفكير السائدة.

التربية الفكرية وتعليم التفكير ليس فقط لحاجة كلِّ الأعمال إلى تفكير، وإنَّما لحاجة الأمة إلى مفكرين كذلك. فقوة الفكر في الأمة من وجود مفكرين في مجالات الأعمال المختلفة، فالأمة بحاجة إلى مفكرين اقتصاديين، ومفكرين سياسيين، ومفكرين تربويين، ومفكرين فنيين... وقد لا يملك المفكر التربوي القدرة على تحقيق إنجاز فكري في مجال الاقتصاد، ولا المفكر الاقتصادي تحقيق إبداع فكري في التربية... ولا يغني أحدهما عن الآخر. ويبقى الأساس في إعداد المفكرين في هذه الميادين هو التربية الفكرية، بأهدافها وموضوعاتها وأساليبها.

ومن المناسب أن نلفت الانتباه إلى أنَّ هذا الفصل ليس استقصاءً تامَّاً لما يلزم معرفته عن تعليم التفكير، والتربية على الفكر، فثمة كتب منهجية، وبحوث علمية، وبرامج تدريبية، ومساقات تدريسية، متخصصة في تعليم التفكير، ويستطيع الراغب في مزيد من الاطلاع على الموضوع أن يجد كثيراً من ذلك على الشابكة العالمية.

الفصل السابع

موضوعات التربية الفكرية

مبادئ في حريّة التّفكير والتحليل النّقدي والتّبين

تقديم التحرير

هذا الفصل هو استكمال للفصل السابق في موضوعات التربية الفكرية. ونعتمد في محور الموضوعات من خطة هذا الكتاب على أنَّ ثـمَّة موضوعات في المناهج الدراسية، يمكن تدريسها لأغراضها الخاصة التي نستهدفها بصورة مباشرة. ولكن علينا أن لا ننسى أنَّ الأهداف التربوية الخاصة بمهارات التفكير، يمكن أن تتحقق عن طريق الوعي بهذه الأهداف عند تدريس أي موضوع من موضوعات المناهج، وأن عدم الوعي على هذه الأهداف ربَّـما يعيق تحقيقها أو ينتج ما يناقضها.

وتأتي الحاجة إلى الاهتمام بهذه المبادئ الثلاثة التي يتضمنها هذا الفصل تحديداً من الفجوة القائمة بين الاتفاق النظري على أهميتها، والغياب الملحوظ في تطبيقها عملياً. ذلك أنَّ الثقافة السائدة في بعض المجتمعات العربية والإسلامية ربَّـما تؤدي إلى هذا الغياب لأسباب سياسية أو دينية، وللاختلاف على الحدود التي يمكن تصورها لإعمال هذه المبادئ، فانخفاض سقف الحريات السياسية مثلاً قد يحُدُّ من حرية التفكير، وهذا يؤدي إلى تجنب التفكير النقدي، ويولِّد الحذر من السعي إلى التبيّن والتثبت من صحة ما يرد في البيئات المدرسية أو الأسرية الخاصة أو الاجتماعية العامة. ولا شك في أنّ انتشار مثل هذه الثقافة السلبية هو تعطيل للقدرات العقلية للأفراد وللمجتمع، وإفشال لبرامج التنمية أو الإصلاح، وتكريس للتخلف.

إنَّ التربية الفكرية على هذه المبادئ الثلاثة حق لكل فرد؛ فبه تتحقق كرامته الإنسانية التي منحها الله له، وواجب عليه ممارستُها ليحقق الغاية من وجوده الفردي في هذه الحياة ويسهم في قيام الاجتماع البشري. وبعد تقرير هذا الحق وهذا الواجب، يمكن بعد ذلك

تنظيم ما يلزم من متطلبات قانونية وأخلاقية تختص بالترابط الاجتماعي والسلم الأهلي، بصورة لا تتناقض مع الحقوق والواجبات الأصلية الطبيعية.

والموضوعات الثلاثة في هذا الفصل هي في الأساس توجيهات قرآنية واضحة ومباشرة؛ فحُريَّة التفكير هي من تجلِّيات التكريم الإلهي للإنسان، والتفكير النقدي هو ممارسة الأنبياء في التعامل مع أقوامهم، والتبيُّن هو أمر إلهي بتحرِّي الحقيقة لاكتشاف الكذب والخديعة ومحاربة الإشاعات المغرضة.

ونحن نفضل دائماً أن تكون المرجعية القرآنية والنبوية منطلقنا في عرض الموضوعات والانطلاق منها واعتمادها في تقويم كلٍّ من التجربة التاريخية الذي يمثلها التراث الإسلامي، والتجربة البشرية المعاصرة، ورسم ما يلزمنا من مناهج وبرامج للإصلاح التربوي المنشود.

الفصل السابع

موضوعات التربية الفكرية

مبادئ في حريّة التّفكير والتحليل النّقدي والتثبُّت والتّبين

المبحث الرابع: مهارات التفكير في التربية المنشودة

أولاً: واقع مهارات التفكير في المناهج التربوية العربية

ثانياً: التربية على حرّية التفكير

ثالثا: التّربية على الحسّ النّقدي وإضفاء النّسبية على الأفكار

رابعاً: التربية على التبيّن والحذر المعرفي

خاتمة

الفصل السابع

موضوعات التربية الفكرية

مبادئ في حريّة التّفكير والتحليل النّقدي والتّثبُّت والتّبين

مصدّق الجليدي*

مقدّمة

يندرج موضوع البحث الرّاهن ضمن محور مكوِّنات التّربية الفكرية (ماذا نعلِّم؟). ويختصّ من هذا المحور ببسط مبادئ في حريّة التّفكير، والتحليل النّقدي، والتّثبُّت والتّبيُّن، وعرضِ أفكارٍ نظريةٍ ونماذجَ تطبيقيةٍ حضاريةٍ وتربويةٍ، تخصّ هذه العناصر الثلاثة.

وتتمثل أهداف البحث الرّاهن في الآتي:

- التعريف بالقيم والمبادئ والاتّجاهات المعرفيّة Cognitive attitudes التي يجب أن نربّي عليها النشء والشباب لحاجتهم إليها للإسهام في النهوض الحضاري في العالَم الإسلامي.
- تأصيل قيم حريّة التّفكير والتحليل النّقدي والتّثبُّت والتّبيُّن في القرآن والسنّة وفي تراثنا الفكري والعلمي الحضاري.
- نقد التجربة الثّقافية والحضارية الإسلاميّة في التّاريخ الإسلامي، ونقد الواقع التربوي المعاصر في العالم الإسلامي إزاء قيم حريّة الفكر والنّقد والحذر المعرفي والإبداع العلمي والأدبي والفلسفي، وتقييمها، من خلال بعض النّماذج الدّالة. أي ما مدىٰ حضور تلك القيم والاتّجاهات المعرفيّة في التّراث الحضاري

*دكتوراة في علوم التّربية، أستاذ باحث بمركز البحوث والدراسات في حوار الحضارات والأديان المقارنة بسوسة، وأستاذ تعلّمية الدّراسات الإسلاميّة بجامعة الزيتونة، خبير دولي في التّربية. البريد الإلكتروني:

msaddakj2@gmail.com

الإسلامي؟ وما مدىٰ إسهامها في نهضة العرب والمسلمين وريادتهم الحضارية في دورتها الأولىٰ السابقة؟ وما مدىٰ حضورها في الأنظمة التربوية المعاصرة في العالم الإسلامي، في مستوىٰ المناهج التربوية وفي مستوىٰ الممارسات التعليمية، وكذلك في مستوىٰ برامج إعداد المدرسين؟

- اقتراح تصورات تعليمية منهاجية وتطبيقية وتأهيلية إعدادية، لتفعيل مبادئ حرية التفكير والتحليل النقدي والتبين للأنظمة التربوية في العالَم الإسلامي.

ويستمدّ البحث الرّاهن أهميته، من ثلاثة عناصر:

أول هذه العناصر هو شدُّ الانتباه إلىٰ بعض شروط النهضة العربية والإسلاميّة من المدخل التربوي الفكري، ومن مدخل أخص هو قيم ومبادئ واتجاهات التّفكير الممكّنة من الإبداع والتفوّق والقيام الحضاري، والتخلّص من الاستعمار الثّقافي والتبعية المعرفيّة والاقتصادية. فمجتمعات اليوم هي مجتمعات اقتصاديات المعرفة، ومن دون ترسيخ قيم الحريّة الفكرية والحس النّقدي وقيم الحذر المعرفي (التّثبُّت والتّبيُّن) لا يمكن تحقيق الاستقلال الثّقافي ولا الاقتصادي ولا الانخراط في دورة الإنتاج الفكري والعلمي العالميين.

وثاني هذه العناصر ضعفُ الاهتمام بالقيم والمبادئ والاتّجاهات المعرفيّة الإيجابية الممكّنة من الاستقلال الثّقافي والنهوض الحضاري في المؤسسات التربوية لعموم المجتمعات الإسلاميّة، فإمّا أن تطغىٰ علىٰ مناهجها نزعات السلفية الدينية المتشددة وتيّارات الجهل المقدّس، أو نزعات العلمانية المغتربة وتيارات الوضعنة المدنِّسة. هذه النّزعات المتطرّفة يميناً ويساراً، تُلقي بظلال كثيفة علىٰ مناهجنا التربوية والتعليمية، تحجب نور الفهم عن عقول شبابنا، وتُفقد تلك المناهج المناعة والمتانة والفعالية الحضارية. وهو ما نروم لفت النّظر إليه من خلال هذه الدراسة، كما سبق ذكره.

أما ثالث هذه العناصر فيرتبط بالمعنىٰ السابق؛ إذ يأتي البحث الرّاهن لتجاوز قصور ذينيك الاتّجاهين معاً: الاتّجاه التّمجيدي المطلق للتراث، والاتّجاه الازدرائي له، بمحاولة تقديم قراءة متوازنة ومنصفة لتجربتنا التاريخية العلمية والثّقافية. أي ممارسة نوع من النّقد

الحضاري للذات، لتبصيرها بما لها وما عليها. والغاية من ذلك هو إكساب الشباب الثقة بالذّات دون مركّبات نقص ولا استعلاء، لاستئناف النّهوض الحضاري بعزم وثبات.

المنهجية التي اعتمدتها الدراسة الرّاهنة منهجية تراوح بين الموجود والمنشود، متّبعة التدرّج الآتي:

- تقسيم البحث إلى أربعة مباحث بحسب المفاهيم/ القيم المعرفيّة الأساسية الثلاثة: حريّة التّفكير، التحليل النّقدي، التّثبُّت والتّبيُّن، ثم قراءة نقدية للواقع التربوي في العالَم الإسلامي إزاء الموضوع، وتقديم بعض المقترحات التطويرية لهذا الواقع.
- البدء في مطلع كل قسم بتعريف المفهوم الأساسي وتأصيله في القرآن الكريم والسنّة النبوية.
- تقييم مدى تحقّق القيم المعرفيّة المدروسة في التّراث الحضاري الإسلامي، على سبيل التمثيل لا على سبيل الاستقراء الكامل، وذلك لضيق المجال المتاح.
- بيان أهمية حضور حريّة التّفكير والتحليل النّقدي وقيم الحذر المعرفي في النهوض الحضاري الإسلامي المعاصر.

أما الأدبيات التي توفّرنا عليها لتغذية الدراسة الرّاهنة، فهي من النوعين: التّراثي والحديث أو المعاصر. فمن التّراث استفدنا من عدد من المعاجم اللغوية، وكتب الحديث والتفسير، وتاريخ العلوم والعلماء، والفقه وأصوله، وعلوم الحديث، والتاريخ. ومن العصر الحديث، استفدنا من كتب في تاريخ العلوم، والفلسفة، والفقه، وأصوله، والتاريخ، والفكر الحضاري والتربوي والسياسي، والإبستمولوجيا، وعلم النفس المعرفي، وعلوم التّربية.

المبحث الأول

حريّة التّفكير

حريّة التّفكير رديفة للتنوير. يعرّف كانط التنوير في رسالته "ما هو التنوير؟" بكونه "تحرّر الفرد من الوصاية التي جلبها لنفسه" ويعرّف الوصاية بكونها "عدم قدرة الفرد على استخدام فهمه الخاص دون توجيه من الآخر". ويشرح بأنَّ سبب هذه الوصاية ليس القصور العقلي، بل السبب هو انعدام الإقدام والشجاعة على استخدامه (أي العقل) دون توجيه من الآخر."[1]

هذا المبدأ الفكري الكوني الذي هو حريّة التّفكير له أساس في القرآن الكريم. وهذا أمر نجده مفهوماً تماماً بما أنَّ القرآن قد تضمّن كلَّ مبادئ الحياة والشعور الكونية.

أولاً: حريّة التّفكير في القرآن الكريم

لا شكّ أنَّ القرآن الكريم يقرّ حريّة التّفكير، إذ هو قد أقرَّ حريّة ما هو أشدّ رسوخاً منه في الوجدان وهو الاعتقاد والتديّن. قال تعالى: ﴿لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّۚ﴾ [البقرة: ٢٥٦]. ومع ذلك فالقرآن يُفرِد الإيمان النّاتج عن التأمّل العقلي في أسرار الخلق ونقد العقائد المبنية على الأوهام والخرافات بالمنزلة الأعلى. ولا يمكن لشخص ينتمي لجماعة من الناس تعيش على عقائد ضالّة أن يهتدي لبطلان تلك العقائد وإلى عقيدة التوحيد إن لم يكن يتمتع بحريّة التّفكير وحريّة الضمير. فكلاهما شرط كوني ضروري لحصول الإيمان والاهتداء إلى التوحيد.

لقد حثنا الله عزَّ وجلَّ على استخدام حواسّنا في معرفة العالم استخداماً حرّاً: قال تعالى: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ﴾ [يونس: ١٠١]. كما قال: ﴿قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَ﴾ [العنكبوت: ٢٠]. والدّين لم يقرّر نتائج هذا النّظر الذي دعا إليه. ولكنّه ترك هذه النتائج للتجربة والبحث، وجعل الحسّ الإنساني معيار ما يثبت منها وما لا يثبت."[2]

---

(١) كانط، إمانويل. **ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير**، تعريب وتعليق: محمود بن جماعة، صفاقس، وتونس: دار محمد علي الحامي للنشر، ط١، ٢٠٠٥م، ص ٨٥.

(٢) ابن عاشور، محمد الطاهر. **محاضرات**، تونس: مركز النّشر الجامعي، ١٩٩٩م، ص٢٧٧.

ثانياً: لاجتهاد في الإسلام ممارسة للتفكير الحرّ

يُعدُّ الاجتهاد منهجاً من مناهج التشريع في الإسلام؛ أي منهجاً من مناهج التّفكير وحلّ المشكلات العملية التي تطرأ على حياة المجتمع الإسلامي. والاجتهاد مقترنٌ بإعمالٍ حرٍّ للفكر من أجل إبداع أفضل الحلول قيمياً، وأحسنها عقلياً، وأنجعها عملياً. فالاجتهاد تركٌ للتقليد؛ إذ يكون في التّقليد تضييق ومضرّة، ولا اجتهاد من دون حريّة. ولكنَّ الحريّة لا تعني التحلّل من كلِّ ضابط عقلي أو شرعي، ففي غياب الضوابط العقلية تصبح تخليطاً وخبطاً عشوائياً، وفي غياب الضوابط الشرعية تصبح عدواناً وظلماً وتفويتاً للمصلحة. الحريّة هي التحرّر من الهوىٰ والغلط المنطقي ومن الضغوطات السلطوية بأنواعها. الحريّة شرط الإبداع، والاجتهاد إبداع لحلول، وتأسٍّ بخلق الله البديع والمبدع والمنشئ. ومجال الاجتهاد واسع للغاية، لأنَّ مساحة ما هو ظنّي في الشّرع وفي أحكام العقل العملية واسعة. وقد عَدّ الشّيخُ الطّاهرُ بن عاشور معظم أصول الفقه مظنونةً، ولم يعدّ قطعياً فيها إلا الكليات الضرورية أي المقاصد الشرعية.[1]

ثالثاً: بعض ثمار حريّة التّفكير وإسهامها في النهوض الحضاري الإسلامي

١- حريّة التّفكير وثمارها في المجال الفقهي:

يعدُّ الفقه وعلم أصول الفقه عِلمين إسلاميين أصيلين بامتياز، وهذه الحقيقة المعرفيّة الثّقافية لم يسلّم بها المؤرخون الغربيون إلا حديثاً. ففي عام ١٩٣٧م أقرّ مؤتمر لاهاي ما قرره مؤتمر واشنطن عام ١٩٣٥م من أنَّ الشريعة الإسلاميّة مصدر للقانون مستقلّ عن مصادر اليونان والرومان. والمثير للانتباه هو شدّة تأثّر التشريعات والقوانين الغربية بالفقه الإسلامي، منذ اتصال الأوروبيين بالعالم الإسلامي، لا سيّما إبان الحروب الصليبية. وهذا التأثّر الذي سنضرب عليه أمثلة متعدّدة ناتج عمّا أدركه الأوروبيون في العصر الوسيط من بدائية تشريعاتهم مقارنة بتشريعات المنظومة الفقهية الإسلاميّة.

---

(١) ابن عاشور، محمد الطّاهر، **مقاصد الشّريعة الإسلاميّة**، تقديم حاتم بوسمة، القاهرة: دار الكتاب المصري، وبيروت: دار الكتاب اللبناني، ٢٠١١، ص ٦-٩.

ولكن ما الذي منح الفقه الإسلامي هذه الأفضلية، وتلك القدرة على حلّ أنواع كثيرة ومختلفة من مشكلات العلاقات بين البشر أفراداً ومجتمعات ودول؟ سبب ذلك يعود في نظرنا إلى المرونة الكبيرة التي اتّسم بها العقل الفقهي الإسلامي ومساحة الاجتهاد الكبيرة التي مُنح إياها في ما سكت عنه النص أو في ما استوجبته المصلحة. فالشريعة وُضعت لرعاية مصالح الناس. ولا يكون اجتهاد إلا بإطلاق الحريّة للعقل للفهم والتّفكير والتّدبير، ضمن ضوابط المصلحة الشرعية، التي هي عينها الحاجات الوظيفية للعمران البشري، كما تفطّن إلى ذلك بنباهة ابن خلدون في مقدّمته الشهيرة.

وفضلاً عن الأدوار الكبرى التي اضطلع بها الفقه الإسلامي ومناهج تشريعه في حل مشكلات الحياة والحضارة في الدائرة الإسلاميّة، فإنَّه قد مثّل مصدراً ثميناً لصياغة قوانين المعاملات المدنية والاقتصادية والدولية في البلاد الأوروبية مثل بلاد الانجليز والفرنسيس وغيرها.

٢- تأثر القوانين الأوروبية بثمار حريّة العقل الفقهي الإسلامي في الاجتهاد:

ذكر الباحث برهام محمد عطا الله في كتابه "تأثير الفقه الإسلامي على تكوين القانون الإنجليزي" أنَّ كلّ من درس القانون المقارن يعرف أنَّ هناك كثيراً من أوجه الشّبه بين قواعد الفقه الإسلامي وقواعد النّظام القانوني الأنجلو أمريكي المعروف بـ"القانون العمومي"[١]. إلا أنَّ هناك بعض الدراسات الجديدة ذهبت إلى أبعد من ذلك، وبدأت تبرهن على أنّ القانون الإنجليزي قد تأثر في فترة تكوينه في القرن الثاني عشر ببعض قواعد الفقه الإسلامي، وخاصة بالنسبة لنظرية العَقْد ودعوى الاستحقاق الخاصة بحماية الحيازة والملكية.[٢] بل ذهبت هذه الدراسات إلى أنَّ نظام الترست (Trust) قد نقل من نظام الوقف الإسلامي،[٣] وأن نظام تدريس القانون الإنجليزي، من خلال نُزل المحكمة أو مدارس

(١) عطا الله، برهام. "تأثير الفقه الإسلامي على تكوين القانون الإنجليزي"، **مجلة التسامح**، السنة السادسة، العدد الرابع والعشرون، خريف ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ص ٥٨-٧٠.

(2) Makdisi, John A. The Islamic Origins of the Common Law, *North Carolina Law Review*, June 1999, pp. 1635 - 1738.

(3) Monica M. Gaudiosi, The Influence of the Islamic law of Waqf on the Development of the Trust in England: The Case of Merton College, *University of Pennsylvania Law Review*, Vol. 136, 1988, pp. 1231-1246.

القانون بلندن، ليس إلا تطبيقاً لنظام المدارس الملحقة بالمساجد الكبرىٰ التي تخصصت في تدريس المذاهب الفقهية الإسلاميّة،[1] وأن النظام القائم علىٰ السوابق وتحليل الوقائع ليس إلا تطبيقاً لنظم الفتوىٰ وقواعد الجدل والمناظرات، وأساليب أصول الفقه الإسلامي.[2] حصل هذا انطلاقاً من اتصال النورمان بالمسلمين في جزيرة صقلية خلال النصف الثاني من القرن الحادي عشر ميلادي.[3]

وأكّد الباحث عبدالعزيز بن عبدالله، في كتابه "معلمة الفقه المالكي" علىٰ وجود دراسات في الفقه المقارن تُحلّل تفاصيل وأبعاد أثر الفقه المالكي في بعض التشريعات الأجنبية، خاصة مدوّنة الفقه المدني المعروفة بمدونة نابليون. وقد اقتبس هذا الأخير كثيراً من الأفكار، لا سيما في مادّة الأحكام والعقود والالتزامات.[4]

وفي مجال **القانون الدولي الحديث**، اقتبس ألفونس التاسع الحكيم ملك قشتالة وإمبراطور الغرب ١٢٧٢م من عددٍ كبيرٍ من المصادر العربية، متأثراً بمعطيات الحضارة الإسلاميّة في النصف الثاني للقرن الثالث عشر. وقد كتب ألفونس هذا أول مدونة قانونية في أوروبا سماها Las siete partidas "الأجزاء السبعة" في ثلاثة مجلدات/ مدريد ١٨٢٩م، وقد استمدها من قانون الولايات في الأندلس المسلمة الراجع إلىٰ عام ٦٧٩هـ/ ١٢٨٠م.

٣- حريّة التّفكير وثمارها في المجال العلمي في الحضارة الإسلاميّة:

لقد فتحت حريّة التّفكير والبحث العلمي أمام المسلمين مجالات واسعة للإضافة والإبداع إلىٰ إرث البشرية العلمي والتقني. ونذكر هنا طائفة من إنجازاتهم العلمية:

---

(1) Makdisi, Goerge.The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into Its Origins in Law and Theology, *Spectrum*, Vol. 49, No.4 (Oct 1974) pp 640-661

(2) Ibid.

(3) Menader, L. R. la legislation sud-italienne sous la domination normandem in: *I normanni e la loro espansione in Europe nell'alto Medioevo*, Spoleto, 1969, pp. 439-496.

(٦) بن عبد الله، عبدالعزيز. **معلمة الفقه المالكي**، ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٣هـ، ص٤١-٤٨.

في الوقت الذي كان فرانسوا الأول ملك فرنسا يخشى من الاغتسال، كان العرب قد اكتشفوا الصابون، وقد صنعوه من صنفين: واحداً بالصودا وآخر بالبوتاس.(١)

وكذلك الورق فقد عرفه الصينيون، ولكن العرب تمّموا صناعته، وازدهرت مصانعه في الأندلس، لا سيما في مدينة شاطبة، ثم انتقلت صناعته إلى أوروبا.

واستخرج العرب كذلك ببراعتهم في علم الكيمياء الذّهب، فغسّلوه، ونقّوه، وقطروا الزئبق من الزنجفر (المادة الخام التي يستخرج منها الزئبق وهي كبريتيد الزئبق)، وصنعوا الصّلب، وقطّروا العطور، وصنعوا الحبر، وكذلك القلم الحبري الجاف، وتفننوا في استخراج الأصباغ مثل الأزرق السماوي من حجر اللازورد والأصفر الناري واللون القرمزي من دودة القزّ، ومهروا بصناعة المجوهرات الاصطناعية.

وإلى العرب يرجع فضل انتقال زراعة النباتات الطبية إلى الغرب. ولا نستطيع أن نحصي اكتشافات واختراعات وتطويرات العرب والمسلمين العلمية، ويكفي أن نقول بأنَّ تركيا قد أقامت في السنوات القليلة الماضية معرضاً دولياً في اسطنبول به ألف اختراع إسلامي.(٢)

(١) انظر على سبيل المثال حول طائفة من هذه الاختراعات:

- شلق، علي. **العقل العلمي في الإسلام**، طرابلس-لبنان: منشورات جروس برس، ١٩٩٦م، ص٤٨٥ -٤٨٧.

(٢) (المحرِّر) الحقيقة أن المعرض المشار إليه هو جزء من العمل الضخم الذي أنجزته"مؤسسة العلوم والتكنولوجيا والحضارة" البريطانية برئاسة سليم الحسني، ولا سيما مشروع: "١٠٠١ اختراع إسلامي" الذي تضمن إصدار كتاب مصور بهذه الاختراعات، وتنظيم مؤتمرات دولية، وإنتاج أفلام تلفزيونية، إضافة إلى معرض متنقل لتمثيل هذه الاختراعات عملياً. وقد أقيم المعرض في عدد من عواصم العالم ومنها لندن ونيويورك وإستانبول وغيرها. والدكتور سليم الحسني هو مسلم بريطاني معاصر من أصل عراقي أستاذ في الهندسة الميكانيكية في معهد مانسشتر للعلوم والتكنولوجيا البريطاني. له اسهامات علمية تقانية متميزة في عدد من المجالات، ثم تحول إلى الاهتمام بتاريخ العلوم في الحضارة الإسلامية، وأنشأ في هذا المجال عدداً من المشاريع الرائدة التي اكتسبت شهرة عالمية. انظر في ذلك:

- Al-Hassani, Salim. *1001 Inventions: The Enduring Legacy of Muslim Civilization: Official Companion to the 1001 Inventions Exhibition*, Washington: National Geographic, 3rd ed., February 28, 2012.

ولمزيد من البيانات عن مؤسسة العلوم والتكنولوجيا والحضارة:

- Foundation for Science, Technology and (FSTC) Civilisation

ونشاطاتها يمكن زيارة الموقع على الرابط:

https: //www.fstc.org.uk/

وقد تجاوز تأثير الكشوفات العلمية في الحضارة الإسلاميّة، بفضل "الحريات الأكاديمية" حدود بلاد الإسلام:

يقول بريفولت (Briffault) في كتاب "بناء الإنسانية" (Making of humanity)، إنّ «روجر بيكون درس اللغة العربية والعلم العربي والعلوم العربية في مدرسة أكسفورد على خلفاء معلميه العرب في الأندلس. وليس لروجر بيكون (١٢٩٢-١٢٢٠م) ولا لسميّه، الذي جاء بعده (فرانسيس بيكون ١٦٢٦-١٥٦١م)، الحقّ في أن ينسب إليهما الفضل في ابتكار المنهج التجريبي. فلم يكن روجر بيكون إلا رسولاً من رسل العلم والمنهج الإسلاميين في أوروبا المسيحية، وهو لم يملّ قط من التصريح بأن تعلم معاصريه للغة العربية وعلوم العرب هو الطريق الوحيد للمعرفة الحقة."[(١)]

وقد أبرز ماكس جانتاجو في كتابه المعجزة العربية[(٢)] انفتاح العرب الفكري على اليونان والهنود وحسن استفادتهم من ثمار الفكر العلمي لدى كليهما استفادة سهّلها لهم عدم فرض القرآن عليهم أي نظريات علمية، بل دعوته لهم إلى النّظر الحر "في السماوات والأرض".

وفي كتابها العقيدة والمعرفة، توجّه زغريد هونكه نقداً لاذعاً لروح الثقافة المسيحية التي تسبّبت في كبح جماح العقل الحر وإغلاق مجامع علمية ونهب مكتبات وتعقّب العلماء والفلاسفة وقتل بعضهم وحرقهم "بتهمة السّحر والشعوذة." [(٣)] وفي مقابل ذلك، تثمن زيغريد هونكه تثميناً عالياً دور العرب وعقيدتهم الإسلاميّة في إرساء قواعد صلبة لانطلاقتهم العلمية الجبارة في "إطار من الوفاق بين العلم والإيمان"، ولا تخفي إعجابها الشديد بذلك، وتضرب الأمثال العديدة على التّصحيحات التي قام بها العرب لأخطاء اليونانيين العلمية، وتنوّه باعترافهم بالطبيعة واحترامهم لعلومها وبإضافتهم الذاتية لها،

(١) إقبال، محمّد. **تجديد التّفكير الديني في الإسلام**، ترجمة: عبّاس محمود، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٥م، ص١٤٩ - ١٥٠.

(٢) جانتاجو، ماكس. **المعجزة العربية**، نقله عن الفرنسية: رمضان لاوند، بيروت: دار العلم للملايين، ط٢، ١٨٩١م، ص٢٨.

(٣) هونكه، زيغريد. **العقيدة والمعرفة**، ترجمة: عمر لطفي العالم، بيروت: دار قتيبة، ١٩٨٧م، ص ٢٥.

بفضل روح القرآن الذي فسح في المجال واسعاً للعلماء ليبنوا نظرياتهم حول السماوات والأرض بكل حريّة: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [يونس: ١٠١].

وفي كتابه دراسات في تاريخ الفكر العلمي، نفى ألكسندر كويري[1] أن يكون العالم العربي "وريث ومطوّر العالم الهليني" قد عرف عصراً وسيطاً متوحّشاً ومظلماً، وإنَّما نهضة حضارية وعلمية وفلسفية مدهشة. كما وصف عرب تلك الحقبة التاريخية بأنَّهم مربّون ومعلّمون حقيقيون للغرب اللاتيني الذين لولاهم لبقي الغرب غارقاً لأحقاب أخرى طويلة في لجّة الجهل، لعدم قدرته على فهم اللّغة العلمية والفلسفيّة لذلك العصر.

رابعاً: التضييق على حريّة التّفكير في التاريخ الإسلامي

مرّت بنا في ما سبق أمثلة ناصعة عن ثمار حريّة التّفكير في الحضارة الإسلاميّة، ولكن كما حفل التاريخ الإسلامي بنماذج رائعة للحريّة والإبداع في الأدب والتّفكير الفلسفي والعلمي، فإنه قد شهد كذلك حالات مفزعة ومخجلة من التضييق على حرية الفقهاء والأدباء والعلماء والفلاسفة. نذكر من ذلك محنة الإمام مالك مع الخليفة جعفر المنصور، الذي عزّره ونكّل به وكسّر يديه ضرباً، عند رفضه للقول بجواز طلاق المكره، في سياق محاولة النكاية بأحد رموز المعارضة السياسية. ونذكر محنة الإمام أحمد بن حنبل، لرفضه القول بخلق القرآن، أيام الخليفة المـأمون العباسي الذي مات، قبل وصول الإمام أحمد إليه، ووقعت محنته الشديدة مع الإمام المعتصم الذي خلف المأمون. كما نذكر محنة الفيلسوف ابن رشد، زمن الملك أبو يوسف يعقوب الموحدي الملقّب بـ"المنصور"، الذي أهان ابن رشد شرّ إهانة وأمر بحرق كتبه الفلسفية. كما نذكر ما رواه أبو حيان التوحيدي في "الإمتاع والمؤانسة"[2] عن التنكيل بمترجم كتب اليونان أبي بشر متَّى بن يونس، في مجلس الوزير ابن الفرات.

(1) Koyré, Alexandre.*Études d'histoire de la pensée scientifique*, Paris: Presses Universitaires de France, Réimpr, Paris: Gallimard; 3e éd. 1985, p. 25-28.

(٢) التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد بن العباس (توفي نحو ٤٠٠هـ). **الإمتاع والمؤانسة**، تحقيق: هيثم خليفة الطعيمي، بيروت: المطبعة العصرية، ٢٠٠٤م، ص٨٩-٩٧.

ولأن الاستبداد معطِّلٌ لحريّة العقول ومحِدّ من إبداعها الأدبي والعلمي، فقد شهّر به مصلحون رواد في العصر الحديث أمثال الكواكبي. فمن الحقائق المقرّرة بحسب الكواكبي في "طبائع الاستبداد": أنه "لا يخفى على المستبدّ، مهما كان غبياً أن لا استعباد ولا اعتساف إلا ما دامت الرّعيّة حمقاء تخبط في ظلامة جهل وتيه وعماء... والمستبدّ لا يخشى علوم اللغة، تلك العلوم التي يقوِّم بعضُها اللسان، وأكثرها هزل وهذيان يضيع به الزمان، نعم لا يخاف علم اللغة إذا لم يكن وراء اللّسان حكمة حماس تعقد الألوية، أو سحر بيان يحلّ عقد الجيوش، لأنه يعرف أنّ الزّمان ضنين بأن تلد الأمّهات كثيراً من أمثال الكميت وحسّان أو مونتسكيو أو شيلر."[1] ويوضح الكواكبي موقف المستبد من العلوم فيقول: "ترتعد فرائص المستبد من علوم الحياة مثل الحكمة النظرية والفلسفة العقلية، وحقوق الأمم وطبائع الاجتماع، والسياسة المدنية، والتاريخ المفصل، والخطابة الأدبية، ونحو ذلك من العلوم التي تكبِّر النفوس وتوسّع العقول وتعرّف الإنسان ما هي حقوقه، وهل هو مغبون فيها، وكيف الطّلب وكيف النّوال، وكيف الحفظ؟"[2] فالذي يخيف المستبد من العلوم هو ما يعرف بها الإنسان كيف تُطلب حقوقه وحريته وتنال وتحفظ.

خامساً: أهمية حريّة التّفكير في نهضة المسلمين في الوقت الحاضر

بلغة العصر، يشمل الحقل الدلالي لمفهوم حريّة التّفكير، المفاهيم الفرعية أو المتضايفة الآتية: الحريات الأكاديمية، الديمقراطية المعرفيّة، الحق في الاختلاف، التعددية، نسبية الأفكار، حريّة الضمير. هذه المفاهيم أصبحت اليوم حاجات أكاديمية ومدنية ومجتمعية على قدر عال من الأهمية. فبفضلها نبني مفهوم الإنسان بما هو ذات حرّة مفكرة، ونبني مفهوم المواطنة، كما نرسي الديمقراطية والسّلم الأهلي، ونوجد الشروط المؤسسية والاجتماعية والنفس-اجتماعية والنفس- معرفية والسياسية، لتحقيق قفزة حضارية تجعلنا

(١) الكواكبي، عبد الرحمن. **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، بيروت: دار النفائس، ط٣، ٢٠٠٦، ص ٦٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٦٦.

نِدّاً لشركائنا من الأمم المتقدمة في العالَم. ودون حريّة التّفكير، سواء بفعل موانع ذاتية، تتمثل في الارتهان لسلطة معرفية خارجة عن إرادتنا، أو بفعل موانع خارجية، سياسية أو غيرها، سنبقى نراوح مكاننا، لا بل ستتّسع الهوّة أكثر فأكثر بيننا وبين الأمم المتقدمة.

المبحث الثاني

التحليل النّقدي

أولاً: ما النّقد؟

ورد لفظ النقد في أكثر من معنىً في لسان العرب وانتقينا منه ما هو قريب في استعمالاتنا اليوم: النّقد والتَّنْـقاد: تمييز الدراهم وإخراج الزّيف منها، وناقَـدْتُ فلاناً إذا ناقشته في الأمر.[١] ورغم أنَّ كلمة "نقد" لم تبرز في دلالاتها الفلسفية إلا حديثاً، فإنَّ الكلمات المستعملة في أغلب اللغات الغربية مشتقة من فعل (*kritikē*) اليوناني، وتتضمن معاني مختلفة مثل "التمييز و"الاختيار" و"الحكم" و"الغربلة."[٢]

وفي الاصطلاح يستعمل لفظ النقد في **الأدب وفي مجال الفنون عامة**، للإشارة إلى جنس من الكتابة يستهدف تقييم إنتاج فكري وأدبي وفني ما، وذلك بذكر محاسنه ومساوئه؛ لغةً وأسلوباً، ومضموناً فكرياً، وأحاسيسَ وقيماً جمالية.

وفي الفلسفة: يدلُّ النّقد على اعتراض الفلاسفة على أفكار غيرهم من الفلاسفة والمفكّرين السابقين والمعاصرين لهم، وبيان إما صحّتها أو حدودها. وفي معنىً ثان وعند كانط الذي ينطلق من مسلّمة أنَّ عصره (القرن الثامن عشر) هو "عصر النّقد"[٣]، يحدّد صاحب كتاب نقد العقل الخالص فعل النّقد على أنه "إخضاع كلِّ شيءٍ إلى محكّ العقل."[٤] وهو، كما يؤكد على ذلك كانط، استعمال "حرّ وعلنيّ للعقل."[٥] وفي دلالته الأكثر عُمقاً

---

(١) ابن منظور. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، د.ت، مادة « نقد»، ج٣، ص٤٢٥-٤٢٧.

(2) ***Les Notions Philosophiques***, Tome I: Philosophie Occidentale: A- L. Article «*Critique*» pp.517-521. in Encyclopédie philosophique universelle publiée sous la direction de André Jacob. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. Voir aussi ***Kant Lexicon***,

(3) Kant, Emmanuel. *Critique de la raison pure*, trad. fr. de J.L.Delamarre et F. Marty, in:*Œuvres philosophiques*, T. 1, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980, p.727 et note 3.

(4) Ibid.

(5) Ibid.

تجاوز النّقد الفلسفي مجرّد نقد الكتب والمذاهب، وتناول شتى الموضوعات ليتخذ «محاكمة العقل للعقل» شكلاً جذريّاً وأصيلاً للنّقد. ثم تطور مفهوم النّقد في الفلسفات المعاصرة ليشمل الفلسفة النّقديّة ذاتها كما صاغها كانط مع فلسفات ما بعد الحداثة، مثلما هو الحال مع ماكس هوركهايمر[١] (Horkheimer). كما اتخّذ النّقد منحىً آخر إبستيمولوجياً تجسّد في نقد المطلقات التي تأسّس عليها العلم الكلاسيكي والانتقال من الإطلاقية إلى النسبية، مثل الفيزياء النسبية والكوانطية مع إينشتاين[٢] وهايزنبرغ.[٣]

ومن أهم مزايا النّقد في الفلسفة تخليص العقل من الوثوقية والريبية.

ولا يتنزّل الحس النّقدي بعيداً عن النّقد؛ لأنَّه دون حسّ نقدي لا وجود لنقد ممكن، لكن إذا كان للنقد أدواته النّظرية وأساليبه المنهجية وتقنياته التعليمية، فإنَّ الحسّ النّقدي لا ينحصر في هذه التقنية أو تلك، أو في هذا المنهج في التّفكير أو ذاك، بل هو يترجم عن اتّجاه ترسّخ في الذات إزاء كلِّ مواضيع النّظر العقلي، وهو يختصّ:

- بالحذر بدل التصديق الساذج.
- الرويّة بدل التسرّع في إصدار أي حكم أو أخذ أي قرار.
- عدم الانخداع بالظاهر والغوص الواعي في ما وراءه.

---

(١) في مؤلفه النّظرية التّقليدية والنّظرية النّقدية وقد صدر سنة ١٩٣٧م.

Théorie traditionnelle et théorie critique, trad. Fr. Paris: Gallimard, 1968.

(٢) الرجوع إلى مختلف كتاباته ضروري، لكن يمكن الاقتصار على أقلها تقنية، مثل:

- Einstein et L. Infeld; *L'évolution des idées en physique*, trad. De Maurice Solovine, Paris, P.B.Payot, 1963.
- Einstein, Albert ; *La Relativité, théorie de la relativité restreinte et générale, la relativité et le problème de l'espace*, traduit de l'allemand par Maurice Solovine, P.B.Payot, Paris, 2001.

(٣) انظر خاصة كتاباته غير التقنية، والتي يعرض فيها ببساطة نسبية الأفكار والمسلمات والاستتباعات الفلسفية التي يقوم عليها العلم الكمومي والفيزيائي في نظره، مثل:

- هايزنبرغ؛ فيرنر. **فيزياء وفلسفة: ثورة في الفيزياء الحديثة**، ترجمة: أدهم السمان، دمشق: منشورات وزارة الثقافة السورية، ١٩٨٤م.

- التساؤل بالنسبة لكلِّ فكرةٍ أو نظريةٍ أو معرفةٍ عن المبررات التي تؤيدها، وعن الأسباب المحتملة التي قد تدعونا للشك فيها أو رفضها.
- الوسطية والاعتدال بدل التطرف في المواقف، فالنّقد اتّجاهٌ معرفيٌّ وسط بين الوثوقية والريبية، وبين التبرير والانتقاد.
- النّقد يقوم على الاستعمال الحرّ والعلني للعقل بالنسبة إلى الجميع دون استثناء.(١)

ثانياً: روح النّقد في القرآن الكريم وفي سير الأنبياء:

يستنكر القرآنُ الكريم على غير المؤمنين اتباع منهج التّقليد والاقتداء بالمثال الجاهز والركون إلى الأحكام السابقة: ﴿بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ﴾ [الزخرف: ٢٢]. وفي الآية التي تليها: ﴿إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ﴾ [الزخرف: ٢٣]. والقرآنُ الكريم ينهى عن اتّباع تراث السّلف دون دليلٍ يميّزه العقل أو المصلحة المشروعة، كقوله تعالى: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى ٱلَّذِينَ أُوتُواْ نَصِيبًا مِّنَ ٱلْكِتَٰبِ يُؤْمِنُونَ بِٱلْجِبْتِ وَٱلطَّٰغُوتِ وَيَقُولُونَ لِلَّذِينَ كَفَرُواْ هَٰٓؤُلَآءِ أَهْدَىٰ مِنَ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ سَبِيلًا﴾ [النّساء: ٥١]. وقوله عزَّ وجلَّ: ﴿وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِي قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴿٢٣﴾ ۞ قَٰلَ أَوَلَوْ جِئْتُكُم بِأَهْدَىٰ مِمَّا وَجَدتُّمْ عَلَيْهِ ءَابَآءَكُمْ قَالُوٓاْ إِنَّا بِمَآ أُرْسِلْتُم بِهِۦ كَٰفِرُونَ﴾ [الزخرف: ٢٣-٢٤].

فهذه الآيات وأمثالها في القرآن الكريم تأمر بالحريّة واستقلال الإرادة ونزاهة الفكر، وتنهى عن الظنّ الباطل والمجازفة بالتخمين، وتنبّه إلى الدقّة في قبول الدّليل أو رفضه، وعدم الاستسلام للسُّلَط المعرفيّة المهيمنة دون إرادة ذاتية على الفهم، والقطع مع الأوهام ومع منهج التّقليد البليد. وقد وصف القرآن الكريم المقلّدين دون وعي ولا حذر معرفي بوصفٍ يشبه صفة الببغاوات والعجماوات، ومن حُرِم من كلِّ وسائل الإدراك السوي:

---

(١) بالنسبة لأهمية القطيعة التي أحدثها كانط مع غيره من الفلاسفة في تصوره للعقل يمكن الرجوع إلى مقال قصير كتبه "نيكولاس كومبريديس" تحت عنوان "من كانط إلى فوكو، توجّه جديد للنقد".

Kompridis, Nikolas. "De Kant à Foucault, Réorientation de la critique", *Archives de Philosophie*, Tome 66,-Cahier 4, Hiver 2003, pp.635-648. traduit de l'anglais par F.-E. Schürch.

﴿وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ ٱلَّذِي يَنۡعِقُ بِمَا لَا يَسۡمَعُ إِلَّا دُعَآءٗ وَنِدَآءٗۚ صُمُّۢ بُكۡمٌ عُمۡيٞ فَهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ﴾ [البقرة: ١٧١].

هذا المنهج المعرفي العلمي الذي سطّره القرآن الكريم، لم يتفطّن إليه العقل الغربي إلا بعد حوالي ألف سنة، وكان ذلك مع الفيلسوف الانجليزي فرانسيس بيكون (١٥٦١م-١٦٢٦م) الذي قاد الثورة العلمية في أوروبا وأقامها على منهج الملاحظة والتجريب. وقد أرسى دعائم هذا المنهج بديلاً عن أربعة أصناف من الأوهام تسيطر على عقول البشر زمن الانحطاط الحضاري والتأخّر العلمي والخمول الفكري. وهي الأصناف الآتية:

١- **أوهام القبيلة**: التي يشترك فيها الجنس البشري كافة. ومن هذه الأوهام الميل إلى افتراض وجود نظام واطراد في العالم أكثر مما هو موجود بالفعل، ولذلك اعتقد العلماء أنَّ الأجرام السماوية تتحرك في دوائر كاملة.

٢- **أوهام الكهف**: وهي خاصة بكل إنسان فرد؛ لأنَّ كلّاً منا يعيش في كهف صغير، وله طريقته الخاصة في التّفكير، ترجع إلى الوراثة، والتّربية، والعادات، والظروف.

٣- **أوهام السّوق**: حيث يتقابل الناس معاً، ويتفاهمون عن طريق اللغة، وهذه اللغة كثيراً ما تكون مشحونةً بمفردات ومصطلحات ومفاهيم موروثة عن آراء غامضة من الماضي، وتلعب دور نماذج تفسيرية تحتل مكانة العقائد والمسلّمات لدى العامة.

٤- **أوهام المسرح**: تلك التي تتسرّب إلى عقول الناس من معتقدات الفلسفات المختلفة المقامة على براهين مغلوطة وتصورات خيالية.(١)

ثالثاً: روح النّقد العلمي في السنّة النبوية ومحاربتها للأوهام والخيالات العقيمة:

جاء في صحيح البخاري: "حدّثنا عبد الله بن محمد، قال: حدّثنا هاشم بن القاسم قال: حدّثنا شيبان أبو معاوية عن زياد بن علاقة، عن المغيرة بن شعبة، قال: كُسفت الشّمس على عهد رسولِ الله صلى الله عليه وسلم يوم مات إبراهيم، فقال النّاس: كُسفت الشّمس لموت

(١) رايت، وليام كِلي. **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ترجمة: محمود سيد أحمد، مراجعة وتقديم إمام عبد الفتاح إمام، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ٢٠١٠م، ص ٦٧-٦٩.

إبراهيم، فقال رسولُ الله صلىٰ الله عليه وسلم: "إنَّ الشّمسَ والقمرَ لا ينكسفان لموت أحدٍ ولا لحياته، فإذا رأيتم فصلّوا وادعو الله."(١) وهذا الحديث دليلٌ آخر علىٰ صدق رسالة محمد صلىٰ الله عليه وسلم، فلو كان غيرَ نبيٍّ حقّاً لأمّن علىٰ كلام الناس حتىٰ يقنعهم باطلاً– حاشاه– باتّصاله بالغيب، ولكنه صلىٰ الله عليه وسلم لم يجوّز لنفسه ذلك –وما كان أن يفعل وهو الصادق المصدوق– ولم يسمح لنفسه بضرب قاعدة طبيعية موضوعية من أجل أن يصدّق الناس بنبوّته، بل إنه كان في انسجامٍ تام –كما ينبغي له أن يكون– مع منهج القرآن التربوي في جعل آيات الله الطبيعيّة دليلاً علىٰ وجود الخالق ووحدانيته.

وفائدة هذه الفكرة من الناحية التربوية، هو أن ينتبه المعلّمون للتصورات الماقبل علمية لدىٰ المتعلمين، ولضرورة بناء المفاهيم العلمية الجديدة بعد نقض القديمة منها، ومِنْ ثـمَّ تجاوز معيقات التعلم السليم، كما نجد في الأدبيات الحديثة في تعليم العلوم.(٢)

رابعاً: الحسّ النّقدي لدىٰ علماء المسلمين ومفكّريهم بين الظّهور والضّمور:

١- تمييز فلاسفة الإسلام بين مراتب المعرفة: فرّق فلاسفة الإسلام بين مرتبتين رئيسيتين من مراتب المعرفة، الأولىٰ: هي المعرفة اليقينية، والثانية: المعرفة غير اليقينية، ولكلٍّ منهما مستويات متدرّجة.(٣) وفي هذا التفريق حضورٌ للتحليل النّقديّ، وتمحيص لمنزلة المعارف.

---

(١) البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل (توفي٢٥٦هـ). **صحيح البخاري**، اعتنىٰ به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م، كتاب الكسوف، باب الصلاة في كسوف الشمس، حديث رقم (١٠٤٠) ص٢٠٧.

(2) Martinand, Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière, Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Francforts.Main adn New York : Peter Lang, 1986, pp. 109- 114.

انظر كذلك:

- زيتون، عايش محمود. **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، عمّان/ الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧م، ٤٩٦-٤٨٩.

(٣) علي، سعيد إسماعيل. في **الفكر التربوي العربي الإسلامي، الفصل الرابع: قضايا المعرفة،** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، ص٢٠٠.

٢- ابن الهيثم مثال بارز على تمتّع بعض علماء المسلمين بالتّحليل والحسّ النّقدي: قال ابن أبي أصيبعة في عيون الأنباء، نقلاً من خط ابن الهيثم -كما صرّح بذلك- في مقالة له فيما صنعه وصنّفه من العلوم: "إني لم أزل منذ الصبا مرتاباً في اعتقادات الناس المختلفة، وتمسك كلِّ فرقةٍ منهم بما تعتقده من الرأي، فكنتُ متشكّكاً في جميعه، موقناً بأنَّ الحقَّ واحدٌ، وأنَّ الاختلافَ فيه إنَّما هو من جهة السلوك إليه. فلما كمُلتُ لإدراك الأمور العقلية، انقطعتُ إلى طلب معدن الحق، ووجهتُ رغبتي وحدسي إلى إدراك ما به تنكشف تمويهات الظنون، وتنقشع غيابات المتشكك المفتون، وبعثتُ عزيمتي إلى تحصيل الرأي المقرب إلى الله جلَّ ثناؤه، المؤدّي إلى رضاه، الهادي لطاعته وتقواه...فخضتُ لذلك في ضروب الآراء والاعتقادات، وأنواع علوم الديانات، فلم أحظ من شيءٍ بطائلٍ، ولا عرفتُ منه للحق منهجاً، ولا إلى الرأي اليقيني مسلكاً مجدداً. فرأيتُ أنني لا أصل إلى الحقِّ إلا من آراءَ يكون عنصرها الأمور الحسية، وصورتها الأمور العقلية."[١]

٣- اتفاق أئمة أهل الأمصار الإسلاميّة على فساد التّقليد الأعمى: من علامات الحسّ النّقدي والتّفكير الذّاتي تركُ التّقليد في ما لم تقم عليه حجّةٌ وبرهان، وهو ما يُعرف بالتّقليد الأعمى. فالمقلّد متوقّف الذّهن عن النّظر في ما يتلقّاه؛ أحقٌّ هو أم باطل، أصَوابٌ هو أم خطأ. قال ابنُ عبد البرّ في كتابه جامع بيان العلم وفضله: "إنه لا خلاف بين أئمة أهل الأمصار في فساد التّقليد"، "قال أبو عمر: يقال لمن قال بالتّقليد: لِمَ قلتَ به وخالفت السّلف في ذلك فإنهم لم يقلدوا؟ فإن قال: قلّدتُ لأنَّ كتاب الله جلَّ وعزَّ لا علم لي بتأويله، وسنة رسوله لم أحصها، والذي قلّدته قد علم ذلك فقلّدتُ من هو أعلم مني، قيل له: أما العلماء إذا اجتمعوا على شيءٍ من تأويل الكتاب أو حكاية سنة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أو اجتمع رأيهم على شيءٍ فهو الحق لا شكّ فيه، ولكن قد اختلفوا فيما قلّدت فيه بعضهم دون بعض، فما حجّتك في تقليد بعضٍ دون

(١) ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم أبو العباس (توفي٦٦٨هـ). **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، تحقيق: نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، د.ت، ص٥٥٢.

بعض وكلُّهم عالِم، ولعلَّ الذي رغبت عن قوله أعلم من الذي ذهبت إلىٰ مذهبه؟ فإن قال: قلّدتُه لأني علمت أنه صواب، قيل له علمت ذلك بدليل من كتاب أو سنّة أو إجماع، فقد أبطل التّقليد، وطولب بما ادّعاه من الدليل، وإن قال: قلّدته لأنّي أعلم منه، قيل له: فقلّد كلَّ من هو أعلم منك، فإنَّك تجد من ذلك خلقاً كثيراً ولا تخص من قلدته، إذ علتك فيه أنه أعلم منك، فإن قال: قلّدتُه لأنه أعلم الناس، قيل له فهو إذاً أعلمُ من الصحابة، وكفىٰ بقول مثل هذا قبحاً."[1]

٤- قضية العوائق المعرفيّة والثّقافية في تكوين العقل العربي: إنَّ التنويه بمنجزات العقل العلمي الإسلامي لا يحجب عنا ما عاناه هذا العقل، لا سيّما لدىٰ المفسّرين، بسبب تصورات «ما قبل علمية» للعالَم وما حواه من مخلوقات وكائنات. هذه التصورات كانت بمثابة العوائق المعرفيّة والثّقافية التي عرقلت سير هذا العقل نحو التمثّل العلمي للظواهر الطبيعية. وهي علىٰ عدّة أنواع:

أ- عوائق إحيائية: إضفاء الحياة علىٰ الجمادات.

ب- عوائق جوهرانية: الاعتقاد في وجود صفات جوهرية خاصة بالمواد بمعزل عن علاقتها ببعضها بعضاً.

ج- عوائق صُنعية: نسبة الظواهر الطبيعية إلىٰ فاعلين صانعين لها.

د- عوائق غيبوية خرافية أنتروبومورفية: نسبة الظواهر الطبيعية إلىٰ تدخّلات مباشرة لقوىٰ غيبية.

هذا وإنَّ أغلب مصدر تسرّبت منه هذه العوائق المعرفيّة التي اكتست صبغة التّفكير الخرافي هو الإسرائيليات. ولم يكن بالإمكان تسرّبها للعقول لولا استعداد تلك العقول الماقبلي لتقبّلها، بسبب سذاجتها. وقد اشتمل عدد من كتب التفسير علىٰ كثير منها. ومن بينها

---

(١) ابن عبد البرّ، أبو عمر يوسف بن عبدالله القرطبي (توفي٤٦٣هـ). **جامع بيان العلم وفضله**، القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية بمصر، ١٣٤٦هـ، باب فساد التّقليد ونفيه والفرق بين التّقليد والاتباع، ص١١٧- ١١٨.

تفسير ابن كثير[1] في مطلع سورة القلم، حيث جاء فيه: "وقال ابنُ أبي نجيح: إنَّ إبراهيم بن أبي بكر أخبره عن مجاهد قال: كان يقال: النون: الحوت العظيم الذي تحت الأرض السابعة. وذكر البغوي وجماعة من المفسرين: إنَّ على ظهر هذا الحوت صخرة سمكها كغلظ السماوات والأرض، وعلى ظهرها ثورٌ له أربعون ألف قرن، وعلى متنه الأرضون السبع وما فيهن وما بينهن فالله أعلم." ثم يعقب ابنُ كثير على ذلك بالتعجب من أنَّ "بعضهم حمل على هذا المعنى الحديث الذي رواه أحمد" والبخاري ومسلم عن سؤال عبد الله بن سلام للرسول صلى الله عليه وسلم عن بعض الأمور.[2]

كما روى صاحب الكشاف (الزمخشري) أنَّ "خلق الله العرش من جوهرة خضراء، وبين القائمتين من قوائمه خفقان الطير المسرع ثمانين ألف عام"[3]... وإلى ما ذلك عن عدد الملائكة الحاملين له وما شابه ذلك. فمن أين أتى بعلم الغيب هذا؟ وما فائدة ذكره؟ فإن كان لتعظيم الله بمعرفة عظمة خلقه فلا يكون بهذه الطرق الموهِمة، بل بما أوصى به القرآن الكريم نفسه من تدبّر في آيات الله المسطورة والمنظورة.

خامساً: دور التحليل النّقدي في التقدّم المعرفي في العالم الإسلامي

لقد أثبتت التّجربة التاريخية للبشريّة بصفة عامة (التجربة المسيحية الأوروبية، والتجربة الإسلاميّة، على سبيل المثال، كما مثّلنا عليهما في الدراسة الرّاهنة) أنَّ تقدّم العلوم والحضارة في

---

(١) صحيح أنَّ ابنَ كثير رحمه الله متنبّه لخطر الإسرائيليات، وقد وضّح منهجه في التعامل معها في مقدمة كتابه «البداية والنهاية» حيث قال: "ولسنا نذكر من الإسرائيليات إلا ما أذن الشارع في نقله مما لا يخالف كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وهو القسم الذي لا يُصَدَّق ولا يُكَذَّب، مما فيه بسط لمختصر عندنا. فنذكره على سبيل التحلّي به لا على سبيل الاحتياج إليه والاعتماد عليه"، ولكن هذا الذي عَدّه ابنُ كثير مما لا يُصدّق ولا يُكذّب- بميزان عصره وثقافته وبحسب شروط قبول العلم والأخبار في عهده- يُعدُّ اليوم من الخرافات والشناعات العقلية التي لا يصدقها إلا جاهل أو غرٌّ ساذج، وقد ورد عنده كثير منها في تفسيره.

(٢) ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر (توفي٧٧٤هـ). **تفسير القرآن العظيم**، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٠م، تفسير سورة "القلم"، ص١٩٠٢.

(٣) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (توفي٥٣٨هـ). **الكشاف عن غوامض حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، تحقيق محمد عبد السلام شاهين، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٦م، ج٤، تفسير سورة غافر، ص١٤٧.

ارتباط مباشر بمدىٰ ممارسة ملكة التحليل النّقدي واكتساب الحسّ النّقدي. فلم يكن، ولن يكون ممكناً التخلّص من الأوهام المعيقة عن التقدّم دون ممارسة النّقد، بمختلف مستوياته، من نقد منتجات العلوم والفلسفات إلىٰ النّقد الجذري لحدود المعرفة العقلية (ابن خلدون، كانط، باشلار). هذا النّقد يجب اتخاذه اليوم من قبل باحثي ومفكري العالم الإسلامي منهجاً في التعامل مع التّراث، والتعامل مع الآخر. بنقد التّراث يمكننا استيعابه بطريقة واعية، وبنقد الآخر يمكننا التحرر من التبعية له، والاقتباس عنه علىٰ نحو حرٍّ ووظيفي.

المبحث الثالث

التّثبُّت والتّبيُّن (قيم الحذر المعرفي)

أولاً: التّثبُّت والتّبيُّن لغة

معنى التّثبُّت: تفريغ الوسع والجهد لمعرفة حقيقة الحال ليعرف أيثبت هذا الأمر أم لا. وقيل: التّثبُّت: هو التّحرّي والتّأكّد من صحة الخبر قبل قبوله أو نشره. والتّبيُّن: التّأكّد من حقيقة الخبر وظروفه وملابساته. وقيل التّبيُّن: علم يحصل بعد التباس وغموض. يقال: تَبيّنَ في الأمر والرّأي: أي تثبّت وتأنّى فيه، ولم يَعجَل. يقول الحسن البصري: "المؤمن وقّافٌ حتى يتبين". فالمراد بالتّبيُّن والتّثبُّت: التأني والتريّث والبحث عن صحة الخبر، وعدم العجلة في نقله أو بناء الحكم عليه قبل تيقّن صحّته.

وفضل التّثبُّت والتّبيُّن أنّهما من صفات أصحاب العقل والرزانة، بخلاف العجلة فإنّها من صفات أصحاب الرّعونة والطيش. التّثبُّت دليل على رجاحة العقل وسلامة التّفكير، أمّا العجلة فدليل على نقص في العقل وخلل في التّفكير. فعَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم قَالَ: "التَّأَنِّي مِنَ اللهِّ، وَالْعَجَلَةُ مِنَ الشَّيْطَانِ". أخرجه البيهقي وحسّنه الألباني.

ثانياً: التّثبُّت في القرآن الكريم وفي السنّة الشّريفة

قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ﴾ [الحجرات: ٦]. وقال تعالى: ﴿وَلَا تَقۡفُ مَا لَيۡسَ لَكَ بِهِۦ عِلۡمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا﴾ [الإسراء: ٣٦]. هنا يأمر القرآنُ المسلمَ بأن يتوقف عن الخوض في المسائل بلا علم وبلا تثبت واضح، ويحمِّله مسؤولية الحرص على طلب علم اليقين، وحدّد له وسائل تحصيله؛ الجوارح والحواس والعقل المؤدية إلى طرق التحصيل، وهي المعاينة، أو تلقي الرواية الصحيحة أو التجربة الثابتة أو الإدراك العقلي والاقتناع الوجداني.

عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: "مرَّ رجلٌ من بني سُليم على نفر من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم ومعه غنم له، فسلّم عليهم، قالوا: ما سلّم عليكم إلا ليتعوّذ منكم. فقاموا فقتلوه وأخذوا غنمه، فأتوا بها رسولَ الله صلى الله عليه وسلم. فأنزل الله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا ضَرَبۡتُمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ فَتَبَيَّنُواْ وَلَا تَقُولُواْ لِمَنۡ أَلۡقَىٰٓ إِلَيۡكُمُ ٱلسَّلَٰمَ لَسۡتَ مُؤۡمِنٗا﴾ [النساء: ٩٤] إلى قوله: ﴿كَذَٰلِكَ كُنتُم مِّن قَبۡلُ فَمَنَّ ٱللَّهُ عَلَيۡكُمۡ فَتَبَيَّنُوٓاْۚ﴾ [النساء: ٩٤].[(١)] وفي الحديث الشريف: "إياكم والظن، فإنَّ الظن أكذب الحديث».[(٢)] وفي سنن أبي داود: "بئس مطيّة الرجل: زعموا."[(٣)]

وقد حذّر الشّارع أشدّ التّحذير من نقل الشخص لكل ما يسمعه، فعن حفص بن عاصم قال: قال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: "كفى بالمرء كذباً أن يُحدّث بكلِّ ما سمع."[(٤)] وفي صحيح مسلم عن عمر بن الخطاب رضي الله تعالى عنه قال: "بحسب المرء من الكذب أن يحدث بكل ما سمع".[(٥)]

"وهكذا تتضافر الآيات والأحاديث على تقرير ذلك المنهج المتكامل الذي لا يأخذ العقل وحده بالتحرّج في أحكامه والتّثبُّت في استقرائه، وإنما يصل ذلك التحرّج بالضمير في خواطره وتصوّراته، وبالنّفس في مشاعرها، فلا يقول اللسان كلمةً، ولا يروي حادثةً، ولا ينقل روايةً، ولا يحكم العقل حُكماً، ولا يبرم الإنسان أمراً، إلا وقد تثبت من كلِّ جزئية ومن كلِّ ملابسةٍ ومن كلِّ نتيجةٍ، فلم يبق هناك شكٌّ ولا ريبة."[(٦)]

---

(١) ابن حنبل الشيباني، أبو عبدالله أحمد بن محمد (توفي٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد**، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرون، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠١م، ج٤، حديث رقم (٢٤٦٢)، ص٢٧١.

(٢) البخاري، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيراً من الظن، حديث رقم (٦٠٦٦)، ص١١٧٣.

(٣) أبو داود، **سنن أبي داود**، مرجع سابق، كتاب الأدب، باب في قول الرجل زعموا، حديث رقم (٤٩٧٢)، ص٥٣٨.

(٤) مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (توفي٢٦١هـ). **صحيح مسلم**، اعتنى به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية ط١، ١٩٩٨م، في المقدمة (٥)، ص٢٢.

(٥) المرجع نفسه، والصفحة نفسها

(٦) عبد اللطيف، أحمد عبد الرحمن وآخرون. في**الفكر التربوي العربي الإسلامي**، الفصل الثاني: العلماء في القرآن والسنّة، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م، ص٣٥٣- ٣٥٤.

ومما يستتبع مبدأي التّثبُّت والتّبيُّن تجنّب الأخذ بمجرّد الظنّ، فالظنُّ لا يعدو أن يكون فرضيةَ عملٍ أو تفكيرٍ، ولا يصل إلى مرتبة المعرفة اليقينية إلا بعد التّثبُّت والنّظر والتحقيق وتطبيق إحدى طرق الإثبات، بدليلٍ عقلي أو نقلي أو واقعي تجريبي قطعي. قال تعالى: ﴿وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا ۚ إِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغْنِى مِنَ ٱلْحَقِّ شَيْـًٔا ۚ﴾ [يونس: ٣٦]. ولذا عوض الجلوس والثبات في مكان ما والاكتفاء بتلقّي الأخبار صحيحها وضعيفها أو مكذوبها، أو إشغال الذهن بمجرّد الخواطر والتخمينات، يحثنا القرآن الكريم على الانطلاق في تمشيات بحث واع عن الحقائق. قال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَـٰرُ وَلَـٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ﴾ [الحج: ٤٦]. من هذه الآية الكريمة نستخرج نظريةً في المعرفة ومنهجاً علمياً لتحصيلها. وهذه النّظرية هي الجمع بين المعقولات والمحسوسات أو المجرّبات.

ثالثاً: الثبت والتّبيُّن في سير الأنبياء عليهم صلوات الله وسلامه

أ- كان نبيّنا محمدٌ صلى الله عليه وسلم قدوة في الثبت والتّبيُّن: روى مسلم في صحيحه عن سليمان بن بريدة عن أبيه، قال: جاء ماعز بن مالك إلى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، طهّرني. فقال: "ويحك، ارجع فاستغفر الله وتب إليه". قال: فرجع غير بعيد، ثم جاء فقال: يا رسول الله طهّرني. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "ويحك، ارجع فاستغفر الله وتب إليه". قال فرجع غير بعيد، ثم جاء فقال: يا رسول الله طهّرني. فقال النبي صلى الله عليه وسلم مثل ذلك، حتى إذا كانت الرابعة قال له رسول الله صلى الله عليه وسلم: "فيمَ أطهّرك". فقال: مِن الزنى. فسأل رسولُ الله صلى الله عليه وسلم "أبه جنون؟". فأخبر أنه ليس بمجنون. فقال: "أشرب خمراً؟". فقام رجلٌ فاستنكهه فلم يجد منه ريح خمر. قال: فقال رسولُ الله صلى الله عليه وسلم: "أزنيتَ؟". فقال: نعم. فأَمَرَ به فرُجم."[1] فهذا درسٌ لنا في وجوب التّثبُّت والتّبينُّ قبل اتخاذ أيّ قرار قد يعود على المرء بالندامة نتيجة تهوره وعجلته.

---

(١) مسلم. **صحيح مسلم**، مرجع سابق، كتاب الحدود، باب من اعترف على نفسه بالزنى، حديث رقم (١٦٩٥) ص٧٠٤.

ب- سليمان عليه السلام وتثبته من خبر الهدهد: قال تعالىٰ علىٰ لسان سليمان، لما أخبره الهدهد بمشاهدته لِمُلْك بلقيس وقومها الذين يعبدون الشمس: ﴿قَالَ سَنَنظُرُ أَصَدَقْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ ٱلْكَـٰذِبِينَ﴾ [النمل: ٢٧]. سنبحث في الأمر لعلَّك تكون قد كذبت، أو أخطأت، أو وهمت، لعلَّ في الأمر التباساً وغموضاً.

رابعاً: ممارسة علماء المسلمين لمبدأي التّثبُّت والتّبيُّن في نظرهم العلمي

عُرف مفهوم التبيّن والتثبّت في علم الحديث، ويظهر ذلك في العناية الفائقة في علم الحديث، وتطوير علوم مصطلح الحديث والتعديل والتجريح، وصنّف الأحاديث من حيث صحّة القبول أو الردّ، ومن جهة تواتر الصحيح، ومن حيث الاتّصال. ونجد أقساماً للحديث باعتبار من يُضاف إليه، فمنه المرفوع والموقوف والمقطوع، ونجد أصنافاً للحديث باعتبار وصوله إلينا. فنرىٰ إِذَنْ مقدار عناية علماء الحديث بالتّحرّي والتّثبُّت في صحّة الحديث وحجّيته، تعديلاً وتجريحاً.

وعَرف التراث الإسلامي التبيّن والتّثبُّت في رواية الأخبار التاريخية كما فعل ابنُ خلدون؛ فالمنهج المتّبع غالباً في التّثبُّت من رواية الأحاديث النبوية هو منهج نقد السّند، أي نقد النّقل، وقلَّ أن يُعتني بنقد المتن ذاته والتّثبُّت من مدىٰ مطابقته لروح الشريعة وللعقل ونواميس الكون وقوانين الاجتماع البشري. وكذا الأمر في رواية الأخبار التاريخية وسير الأنبياء والملوك والدول، حتىٰ جاء ابنُ خلدون بتأسيسٍ جديدٍ لفنِّ التاريخ، محتاجٌ: "إلىٰ حسن نظر وتثبّت يُفضيان بصاحبهما إلىٰ الحقّ، ويُنكّبان به عن المزلات والمغالط لأنَّ الأخبار إذا اعتمد فيها علىٰ مجرّد النّقل، ولم تُحكّم أصولُ العادة وقواعدُ السياسية وطبيعةُ العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قِيسَ الغائبُ منها بالشاهد، والحاضرُ بالذاهب، فربما لم يُؤمن فيها من العثور، ومَزلّة القَدم والحيدِ عن جادّة الصّدق."[١]

وهكذا عِوَضُ الاعتماد علىٰ منهج التجريح والتعديل، وضع ابنُ خلدون منهجاً سابقاً عليه من حيث الترتيب في منطق قبول الأخبار والروايات، وهو عرض هذه الروايات علىٰ

(١) ابن خلدون، عبد الرحمن (توفي ٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة دار نهضة مصر، ٢٠٠٤م، ج١، ص ٢٩١، و٣٧٦.

قواعد العمران البشري وطبائعه، وعلى طبائع الكائنات، فإن وافقتها أمكن عندئذ النّظر في رواتها، وإن خالفتها، فلا فائدة من الالتفات إلى أسانيدها.

خامساً: دور قيم الحذر المعرفي في البناء السّليم للشّعور التاريخي والوعي الحضاري

ساد وهيمن على الشّعور التاريخي الإسلامي والاتّجاه نحو التّراث والأخبار والمرويات، الاستسلام لمنهج النّقل، ولم يمثل النّقد الخلدوني العمراني إلا قوساً معرفياً وقطيعةً إبستمولوجية شبه عابرة في هذا الشّعور. وما هو مطلوبٌ اليوم هو تجذير النّقد الخلدوني، بإعطاء الأولويّة لطبائع العمران البشري على مجرّد الرواية والنقل. فدون فقهٍ عمراني، لن يمكن للمسلمين استئناف دورهم الحضاري في إعمار الكون ونهضة مجتمعاتهم. وأمامنا اليوم فرصة تاريخية معرفية لتحقيق هذا الانعطاف في شعورنا التاريخي ووعينا الحضاري، بما توفّره العلوم الإنسانية، مثل الأنطروبولوجيا، والسوسيولوجيا، والأركيولوجيا، واللسانيات، والتداولية، من إمكانات للاستيعاب العلمي للنصوص وللفعل الواعي والناجع في الواقع على هدي من الفهم العلمي له، وكل ذلك بدافع قوي من توجيهات الهدي الإلهي والنبوي للتبين والتثبت.

المبحث الرابع

مهارات التفكير في التربية المنشودة

أولاً: واقع مهارات التفكير في المناهج التربوية العربية:

ليس بوسعنا تقديم تقييم منصف لواقع التفكير في المناهج والممارسات التربوية في البلاد العربية، لصعوبة الحصول على البيانات ذات الصلة بالموضوع. فعند تفحص الوثائق الرسمية للنظم التربوية بما فيها من تشريعات ومناهج وكتب مدرسية، ومشروعات إصلاح تربوية، فإننا سنجد عبارات مثل: "تعمل المدرسة، في إطار وظيفتها التربوية، على تمكين المتعلم من حق بناء شخصيته على النحو الذي يذكّي فيه ملكة النقد والإرادة الفاعلة لينشأ على التبصر في الحكم والثقة بالنفس وروح المبادرة والإبداع."(1) إلا أنَّ كفاية التبين والتثبت، لم تكن مستحضرةً إلا على نحو ضمني، ولم تخصص لتكريسها أنشطة وتدريبات مخصوصة.

ونجد في في القانون التوجيهي للتربية في الجزائر -مثلاً- نصاً يفيد بضرورة إكساب التلاميذ: "مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية." ونصاً آخر يؤكد ضرورة تنمية روح النقد لدى التلاميذ في التعليم الإساسي.(2)

وفي المملكة المغربية نجد في الجزء الأول من الكتاب الأبيض المغربي أنَّ: "نظام التربية والتكوين بمختلف الآليات والوسائل يعمل للاستجابة للحاجات الشخصية للمتعلمين المتمثلة في: الاستقلالية في التفكير والممارسة؛ وإعمال العقل واعتماد الفكر النقدي. وتثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛ والمبادرة والابتكار والإبداع." وتنص الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية في المغرب على أنَّ الاختيارات التربوية لمراجعة مناهج

---

(١) من الفصل ٨ من القانون التوجيهي التونسي (٢٠٠٢م)، ويعدّ آخر وثيقة مرجعية رسمية للنظام التربوي التونسي.

(٢) المادة ٤٥ من القانون التوجيهي للتربية في الجزائر.

التربية والتكوين المغربية تنطلق من: "إعداد المتعلم المغربي لتمثُّل واستيعاب نتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها" و"تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف."(١)

ويرى أحدُ الباحثين من المغرب من تحليله لنصوص الوثائق التربوية الرسمية، أنَّ هذه النصوص تؤكّد أهمية "ترسيخ التربية الفكرية، وإن كانت تعترضها على مستوى التنزيل بعض العوائق التي تحول دون تحقيق غاياتها المنشودة."(٢)

وفي المملكة العربية السعودية نجد وزارة التربية والتعليم تقرر في ديسمبر ٢٠١٨م، اعتبار موضوع مهارات التفكير جزءاً مهماً من برنامج المهارات الحياتية، والعمل على جعله برنامجاً مستقلاً فيما بعد. ووضعت لذلك برنامجاً للتفكير الناقد، وتعليم الفلسفة في المنهاج التربوي للتعليم الثانوي. ويتضمن البرنامج تأهيل الطلاب لاكتساب مهارات التفكير الناقد وتنمية مهاراتهم العقلية في طرح الأسئلة، ومعالجة المفاهيم، والبناء المنطقي للحجج، وتقديم أفكار جديدة وبناء على أفكار الآخرين، وتبرير وتقييم الأفكار، انطلاقاً من أربع ركائز أساسية هي: التفكير العاطفي، والتفكير التعاوني، والتفكير الإبداعي، والتفكير النقدي.(٣)

وفي المملكة الأردنية الهاشمية نجد الإطار العام للمناهج والتقويم يتضمّن نصّاً يقول: "توجيه العملية التربوية توجيهاً يطوّر في شخصية المواطن القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي... وتنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة

(١) وزارة التربية الوطنية (المملكة المغربية) **الكتاب الأبيض للمناهج والبرامج**، ج١، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية العامة، ٢٠٠٢، ص١١ -١٢.

(٢) البقالي، رشيد. **التربية الفكرية في المنهاج التعليمي بالمغرب: قراءة وصفية**. الرباط: المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، ٢٠٢٠، ص ١٥.

(٣) هذا ما نشرته جريدة عكاظ السعودية بتاريخ الاثنين ١٠ ديسمبر ٢٠١٨. انظر الرابط:
- https://www.okaz.com.sa/local/na/1691545 (Retrieved 5 Oct. 2020).

... و"التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحلّ المشكلات." وفي العنصر الثالث (دعم تعلم الطلبة) من الجزء الخامس (البيئة التعليمية) من الوثيقة نفسها نصّ على ضرورة "التركيز على أسلوب التفكير المستقل، والتفكير الناقد البناء وحلّ المشكلات."(١)

والخلاصة هي أن مبادئ حرية التفكير والتحليل النقدي منصوصٌ عليها بأقدار متفاوتة في مناهج التربية والتعليم بالعالم الإسلامي، وقد لا نجد موضوع التبين والتثبت والتحقق الذي نسميها "مبادئ الحذر التربوي" بالقدر نفسه من الحضور في الوثائق الرسمية. ويلزم مراجعة الدراسات والبحوث التي تكشف عن الممارسات التعليمية الصفية وبرامج تأهيل المعلمين وتقارير تقويم التعليم والتعلم، حتى نتمكن من التحقق من تدريس هذه الموضوعات، والطريقة التي تظهر فيها في البيئة التعليمية، وعلاقة ذلك بما يسمّى "المنهاج الضمني أو الخفي"، وما يتحقق من أهدافها في سلوك الطلبة وفي الممارسات الحياتية في المجتمع.

وربما يلزم كذلك دراسة العوامل التي تسهم في توفير حرية التفكير وممارسة مهارات التفكير، أو العوامل التي تعيق ذلك. وقد لا تكون الفرص والتحديات كامنة في البيئة التعليمية المدرسية، بقدر ما هي فرص أو تحديات في البيئة الأسرية والبيئات الاجتماعية والثقافية والسياسية العامة.

وتشير التقارير الدولية التي تختص بواقع التعليم في البلاد العربية والإسلامية إلى ضعف ملحوظ في ممارسة حرية التفكير والتحليل النقدي والحذر المعرفي، كما يستشف من الحالة الثقافية العامة والشعور العام بالإحباط والقلق، وسهولة انتشار الإشعاعات ولا سيما عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة. وتطرح هذه الحالة تساؤلات حول الطريقة التي تفعَّل فيها الفلسفة والسياسات والأهداف المدونة في التشريعات التربوية، ومدى

(١) الإطار العام للمناهج والتقويم. عمان: وزارة التربية والتعليم ٢٠١٢، ص ٦-٧، ص ٣٥.

حضور المبادئ الفكرية والمعرفية التي تتضمنها هذه التشريعات في برامج تأهيل وإعداد المدرسين، والتربية الوالدية والأسرية، والثقافة المدنية والسياسية.(١)

ثانياً: التربية على حرّية التفكير

التربية على حرية التفكير ليست خاصة فقط بمجالات مثل الفلسفة والإنسانيات، التي هي مجالات التنسيب وتعدد أنماط المعقولية بامتياز، بل هي مطلوبةٌ حتى في المجالات الأكثر صرامة علمية، كالرياضيات والعلوم، والعلوم الإسلامية، والأديان المقارنة، والعلوم الاجتماعية. وربما تصطدم قضية حرية التفكير في المجتمعات المحافظة والمتدينة بما يسمى الحدود الثقافية أو السياسية -الحقيقة أو المتوهمة- لحرية التفكير، عندما يقال إن حرية التفكير لا تعني الفوضى الفكرية! فيصبح كل من مبدأ حرية التفكير، ومبدأ حدود التفكير ثنائية من الاستقطاب والتناقض. وفي وسط هذه الاستقطاب يغيب عن ساحة الجدل أحياناً أن الأصل أن تكون حرية التفكير مبدأً إسلامياً نجده بوضوح تام في الوحي الإلهي والهدي النبوي، وأن أي إصلاح للواقع المتخلف في مجتمعاتنا إنما يبدأ من تنشيط الخيال للأطر الفكرية النقدية والحلول الإبداعية التي يصعب تصورها دون حرية التفكير، وأن حرية التفكير ربما تكسر بعض الأعراف والعادات والمعتقدات الشائعة.

إن حرية التفكير ربَّما تنقض أحياناً مسلمات علمية متوارثة عبر قرون من الزمن، وتقدم معرفة علمية جديدة. وهو ما حصل مع علماء كبار أمثال نيوتن وماكسويل وأينشتاين الذين

(١) (المحرر) يبين تقرير البنك الدولي ٢٠١٨ أنّ الإصلاحات الأخيرة في التعليم في بلدان الشرق الأوسط وشمال أفريقيا على مدى العقود الماضية -على المستوى التشريعي- قد أضافت إلى المناهج الدراسية مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي ومهارات البحث، لكن التقرير يقول: «حتى لو كان الخطاب التشريعي يعكس نهجاً حديثاً للتعليم، فإنَّ المواد التي تتم دراستها والنُّهج التربوية المستخدمة في العديد من الفصول الدراسية تتسم بطابع تقليدي... ويتم تقديم المواد على شكل مجموعة من الحقائق والعمليات التي يجب حفظها، بطريقة لا تشجع على التعلم المستقل أو الاستفسار. انظر النسخة العربية من التقرير ص ٣٣-٣٤ في الرابط:

- https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30618/211234ovAR.pdf (Retrieved 17 July 2020).

أبدعوا على التوالي ثلاث نظريات علمية، أو براديغمات [1] حوّلت مسار التقدم العلمي تحويلاً جذرياً. إنّ التكيُّف البليد مع السائد لا يفضي إلى جديد مبدع، والأمر نفسه مع العلوم الإسلامية والشرعية التي ما كان لها أن تتطور لولا حرية التفكير التي مارسها علماء أفذاذ، أمثال الشافعي ومالك وأبو حنيفة، ثم الغزالي والشاطبي، ومحمد الطاهر ابن عاشور، وغيرهم.

وحرية التفكير مبدأ يجب تعميمه على مجالات التربية والتعليم كلِّها، لتتحول إلى مسلّمة لدى المدرّس، وتندمج في النظريات الضمنية والممارسات التعليمية، لتتجاوز التعليم التلقيني. ونظريات المعلمين الضمنية هي الرابط النظري الضمني لاعتقاداتهم الخاصة حول التعليم والتعلم، التي تتجلى تأثيراتها في ممارساتهم التربوية؛ في إعداد الخطط التدريسية وتنفيذها وتقويم التدريس، وطرق تفاعل الـمدرسين والطلبة من تغذية راجعة لكل من الفئتين.

السؤال الآن هو: كيف يتحول مبدأ حرية التفكير إلى مسلّمة من مسلمات المدرّس ومن صلب نظرياته الضمنية التربوية؟ إنّ إحدى الطرق المهمة أن يكون ذلك في مرحلة التكوين الأساسي للمعلّمين، على يد المتخصصين في فلسفة التربية وعلم نفس التعلم، وعلم النفس التربوي، من الناحية النظرية، ثم في الدورات التكوينية التي تعتمد طريقة تكوين المعلمين بمثل الطريقة المطالبين باعتمادها في ممارساتهم التعليمية. من ذلك مثلاً: التسامح مع الخطأ، وعدم اعتباره خطيئة، تجنباً لكبح تدفّق التفكير الحر. فيكون الإدراك الذاتي لوجه الخطأ في التفكير، بتيسير ومرافقة من المعلم، هو ذاته طريقاً لتحرير التفكير من عوائقه، والتأكيد على أنَّ ذلك ليس من متطلبات التعليم الحديث وحسب، وإنَّـما هو مقتضيات التفكير الديني الإسلامي في مصادره الأساسية.

أيضاً، تعميم تدريس الفلسفة في مناهج التعليم في البلدان الإسلامية، بما في الفلسفة من تنوّع واختلاف في الأفكار والنظريات والرؤى والمذاهب الفلسفية، يُعدُّ بمثابة مناخ تعليميٍّ

(١) (المحرر) براديغمات جمع براديغم paradigm وتلفظ بالإنجليزية الأمريكية برادايم، ويكون حرف g صامتاً. وله معان مختلفة، تتراوح بين نموذج قياسي أو إرشادي في التفكير العلمي، أو منهج في التفكير، إلى كونه رؤيةً عامة للعالَم worldview.

تكوينيٍّ عام يتشرّب فيه المتعلم معنى حرّية التفكير ويمارسه. وفي حالة تدريس الفلسفة يلزم تجنب أسباب السمعة السيئة لها عندما تقتصر معظم دروسها على حياة الشخصيات والفلسفات التي ظهرت في التاريخ، وتفتقر إلى ممارسة التفكير الفلسفي، وما يتضمنه من النقد والاستدلال وطرق تقويم الأفكار.

كما أنَّ الاشتغال على معتقدات المتعلمين بخصوص طبيعة المعرفة ومصادرها من شأنه أن يحرّر الفكر من قيد الجمود والتكرار والاجترار والتقليد. وهذا لا يدرك إلا بتفعيل المبدأ الثاني الذي هو مبدأ التحليل النقدي، والمقارنة بين أوضاع المعرفة الإنسانية في فترات متباعدة من تاريخ نموِّها، ومنتجات مختلفة من الفكر الإنساني في الاختصاص الواحد في كل مرة. وهو ما يفرض عدم تقديم المعرفة على نحو يوهم بإطلاقيتها وجمودها، وإنَّما ضرورة التوقّف في تدريس كلِّ مفهوم عند تاريخيته، وعند القطائع المعرفية التي دشّنها العلم في إعادة بنائه لذلك المفهوم. وهذا المعطى التربوي يفرض بناء معيّناً للمناهج والمقررات المدرسية، يؤثر بدوره على تخطيط المعلمين للدروس، والأخذ بالحسبان تكييف المعرفة التي ينتجها العلماء لتكون مناسبةً لتقديمها في صورة موضوعات تعليمية، ومراعاة الفارق بين ما نريد للطالب أن يتعلّمه حول معرفة علمية محددة، ومحتوى المعرفة نفسه، وهو ما يُسمى بتمشيات النقل التعليمي أو مسيرة التحول المعرفي Didactic transposition.

ثالثاً: التّربية على الحسّ النّقدي وإضفاء النّسبية على الأفكار

يُعدّ النّقد الذاتي وإضفاء النسبية على الأفكار مرقًى عِرفانياً يندرج ضمن ما يُعرف بالذكاء ما بعد الشكلي، أي الذكاء الذي يتجاوز مرحلة التّفكير الافتراضي- الاستنتاجي. فالمعروف عن نموذج بياجيه[1] أنه جعل من المعرفة الرياضية مثالاً أعلى للمعرفة البشرية، وجعل من البنيات المنطقية-الرياضية لغة الفكر الناضج كلّه، بينما توجد في الواقع مجالات في الفكر الإنساني لا يمكن أن نُخضعها لأحكام قاطعة، كمجال العلوم الإنسانية، أو

(١) (المحرر) جان بياجيه عالم نفس وفيلسوف سويسري ١٨٩٦-١٩٨٠م، طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال، ونظرية المعرفة الوراثية.

مجال الفقه، أو مجال التّفكير في الأحداث اليومية. ففي مجالات كهذه تنطرح أمام الأفراد مشكلات مفتوحة ذات بنيات غير محدّدة بدقة Ill-structured problems، ولا تشبه في شيءٍ البنيات المنطقية-الرياضية التي تُصاغ بها المعارف العلمية الدقيقة. ولذلك فهي تحتمل طرقاً متعددة في الحلّ، بحسب السياق، وبحسب زوايا النّظر والرهانات المبطنة أو المعلنة...الخ.

وضمن التقليد البحثي الجديد الذي ظهر منذ بداية السبعينيات في العالم الإنجلوفوني حول ما يعرف بالاعتقادات حول المعرفة epistemological beliefs اقترحت الباحثة الأمريكية مارلان شومر[1]، بناء على ملاحظات منهجية، منظومة لهذه الاعتقادات، تحتوي على نواة صلبة محاطة بعناصر أقلّ صلابة. النواة الصلبة تحتوي على ثلاثة عناصر: طبيعة المعرفة (مطلقة أم نسبية)، وتركيبتها (بسيطة أم مركّبة)، ومصدرها (تبنى ذاتياً أم صادرة عن سلطة معرفية)، ويصعب تغييرها بسرعة حتى في سياق تعليمي-تعلّمي. ومن هنا تأتي الحاجة إلى التخطيط الجيّد من قبل المدرّس لمساعدة المتعلّمين على تطوير اعتقاداتهم حول المعرفة وسبل تحصيلها وتعليلها. تطوير الاعتقادات حول المعرفة، أي الإقرار بنسبيّتها وتطوّرها المستمر عِوَضَ جمودها، وتعقّدها عوض بساطتها الـمُتوَهَّمة، وصدورها عن عقل بنائي حرّ وناقد، في مقابل الاستسلام لسلطة القدامى والسابقين المعرفيّة، كل هذا يساعد على حلِّ المشكلات ذات الطبيعة المركّبة والمفتوحة، في مجال العلوم الإنسانية، وفي الحياة اليومية.

وفي أطروحة الدكتوراه التي أعدها مؤلف هذا الفصل، بعنوان: "معتقدات المتعلمين المعرفية ودورها في حل المشكلات المفتوحة في العلوم الإنسانية: حالة التعليم الثانوي

---

(1) Schommer, M.. Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 1993, 335-370. See also:

- Schommer-Aikins, M. Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational psychologist*, 39(1), 2004, pp 19-29.

التونسي"[١]، جرىٰ بلورة نموذج تدخّل تعليمي (النموذج التعليمي-المعرفي) يرمي إلىٰ مساعدة المتعلّمين في التّعليم الثانوي علىٰ تطوير اعتقاداتهم المعرفية، ومن ثمّة مساعدتهم علىٰ حلّ المشكلات المعقدة والمفتوحة بعقليّة تحليليّة نقديّة، في مجال العلوم الإنسانية، وقد اشتمل هذا النموذج علىٰ تسعة بنود، نورد في ما يلي ثلاثة منها نعتبرها من بين الأهمّ فيها:

١- اعتماد تمشيات تعليمية- تعلّمية تفاعلية داخل الفصل ذات خلفية سوسيوبنائية[٢] تمكّن من التحرّر من الأنَويَّة (التمركز حول الذّات) ويدفع إلىٰ النقد الذاتي.

٢- إيناس التلاميذ وتدريبهم علىٰ التّعامل مع مواقف إشكالية، تحمل قدراً كبيراً من الالتباس والاشتباه الأساسي، بحيث يصعب إصدار القول الفصل فيها، مثل تقديم نصّين لعلَميْن مشهورين يقدّمان حلّين مختلفين لنفس القضية. وهذا الأمرُ متاحٌ بكثرة في التراث الفقهي والكلامي والفلسفي.

٣- بناء عقد معرفي تواصلي صريح مع المتعلمين (يتعلّق بمستوىٰ متقدم من الاعتقادات حول المعرفة) يقع في منطقة النموّ الوشيكة لديهم،[٣] كالتصريح بتعدّد الحلول للمشكل الواحد مثلاً، أو بأنَّ رأياً معيناً هو صواب يحتمل الخطأ، بينما رأي آخر هو خطأ يحتمل الصواب، كما قال الشافعي، أو أنَّ المعرفة والحقائق تشهد تحولات

(1) Jlidi, M.. Les croyances épistémiques des apprenants et leur rôle dans la résolution des problèmes ouverts dans le domaine des sciences humaines: cas de l’enseignement secondaire tunisien. Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis. 2008, Thèse inédite.

(٢) أعمال مدرسة جنيف حول الصراع المعرفي-الاجتماعي: دواز ومونيي وبري كلارمون.

(٣) منطقة النمو الوشيكة zone of proximal development مفهوم يعني الفارق الموجود بين مستوىٰ النمو الذهني الحالي ومستوىٰ النمو الموالي له، أو الفجوة بين حالة التلميذ المعرفية والحالة التي يريد المعلم أو يوصل التلميذ إليها. وهي أحد المفاهيم التي وضعها فيغوتسكي في نظريته التعليمية. وقد بدأ تشكل هذا المفهوم لدىٰ فيغوتسكي منذ كتابه:

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. and Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934).

– غير أنه استعمله لأول مرة بشكل واضح تماما كما ظهر في المرجع الآتي:

- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 86.

عبر الزمن باستمرار الخ... كلّ ذلك يتم انطلاقاً من أمثلة ملموسة وذات صلة بالبرامج المدرسية المقرّرة.(١)

بناء على ما سبق، يجب أن تراعي هندسة المقررات المدرسية مبدأ الحاجة إلى بروز الاختلاف والتعدّد في الأفكار والرؤى، دون تعريض المتعلم إلى خطر الوقوع في الريبة، وذلك بالتدريب على تقييم حجج كلّ وجهة نظر. وعلى المدرس أن يتوجه إلى استغلال هذا الاختلاف والتنوّع لتنشيط ملكات المقارنة والنقد والاستنتاج والترجيح والاختيار الحر المعلّل. كلُّ هذا يمكن تطبيقه في مقررات ومناهج المواد الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، فضلاً عن بعض المواد والنشاطات الثقافية والحضارية الموجهة خصيصاً للتفكير النقدي واكتشاف حدود الأفكار ونسبيتها.(٢)

---

(١) (المحرر) نجد هذا النص: «قولنا صوابٌ يحتمل الخطأ وقولُ غيرنا خطأ يحتمل الصواب» يُنسب إلى الإمام الشافعي، دون أن دليل على صحة هذه النسبة. والتثبت في الأمر يكشف عن عدم وجود أي دليل، والأرجح أن تكون عبارة شائعة على ألسنة العلماء. كما تفيد عبارة الإمام النسفي الحنفي في كتابه المصفى، حيث يقول: في آخر الكتاب ما نصّه: «فائدة: إذا سُئلنا عن مذهبنا ومذهب مخالفينا في الفروع، يجب علينا أن نجيب بأنَّ مذهبنا صواب يحتمل الخطأ، ومذهب مخالفينا خطأ يحتمل الصواب، لأنَّك لو قطعت القول لما صحَّ قولُنا: إنَّ المجتهد يخطئ ويصيب. وإذا سُئلنا عن معتقدنا ومعتقد خصومنا في العقائد يجب أن نقول: الحقُّ ما نحن عليه، والباطل ما عليه خصومنا، هكذا نقل عن مشايخنا رحمهم الله.» وواضحٌ أن عبارة النسفي تقيّد صحة النص في مسائل اجتهادية لا دليل فيها يحسم الخلاف، أما في أصول العقائد والمسائل الاجتهادية التي ورد فيها دليل لا خلاف فيه، فالعبارة لا تصح. انظر:

- النسفي، أبو البركات عبد الله بن أحمد (توفي ٧١٠هـ). المصفى شرح منظومة الخلافيات. والكتاب مطبوع لكننا لم نتمكن من الحصول على نسخة مطبوعة. أما المخطوطة فيمكن أن نجد النص فيها في الصفحة ٢١١-٢١٢. وتاريخ نسخها هو ٨٤٦ هـ/ ١٤٤٢م، انظر رابط المخطوط :

- https://amshistorica.unibo.it/1677?lang=ar (Retrieved 18 Sept. 2020).

(٢) (المحرر) نجد في أدبيات العلوم التربوية نظرية تسمي "نظرية التربية النقدية" Critical Pedagogy ويرد الحديث عنها ضمن النظريات التربوية ذات الصلة الوثيقة بالثقافة والخصوصيات الاجتماعية والسياسية. وقد تضمن موقع إلكتروني متخصص في التعليم من رؤى فلسفية ودينية وعلمية بيانات تفصيلية عن التربية النقدية وبرامجها وأنشطتها ونتائجها والنقد الذي يوجه إليها. ويعرِّف الموقع المذكور التربية النقدية بأنها طريقة في التعليم تعتمد على تدريب المعلمين والطلبة على ممارسة أنماط من التفكير، والقراءة، والنظر فيما وراء المعاني السطحية والانطباعات الأولية والتعبيرات الرسمية، والبحث في الجذور والأسباب والسياقات الاجتماعية والأنماط الفكرية ونتائج الأفعال والأحداث والنظم وأنواع الخطاب، من أجل مساءلة القوى المهيمنة والمعتقدات والممارسات السائدة ومواجهتها. انظر تفاصيل ذلك في الموقع المذكور على

https://www.k12academics.com/ (Retrieved 18 July 2020).=

رابعاً: التربية على التبيّن والحذر المعرفي

يبتدأ أبو عثمان الجاحظ كتابه "الحيوان" بالدّعاء لقارئه بأن يكسبه الله المبدأ والكفاية الثالثة من كفايات التفكير السويّ، وهي كفاية التثبت، فيقول: "جنّبك الله الشُّبهة، وعصمك من الحيرة، وجعل بينك وبين المعرفة نسباً، وبين الصّدق سبباً، **وحبّب إليك التثبّت،**[1] وزيّن في عينك الإنصاف."[2]

في هذا الدعاء المعرفي- القيمي، يبرز لنا منهج في التفكير العلمي والاتجاه القيمي السوي، قوامه: عدم الركون لليقين الوثوقي الموقِع في تبنّي الشّبهات، وعدم الاستسلام للشكّ المتطرّف المسْلِم للحيرة، واشتراط التثبّت طريقاً للمعرفة اليقينية وصدقها، ولتجنب خُلُق التجني والتزام خُلُق الإنصاف.

كما يستبق الجاحظ الشك المنهجي لدى ديكارت "الشكّ طريق لليقين" بعدّة قرون، فقد روى، للاحتجاج لرأيه، عن أبي إسحاق قوله: "الشاكّ أقرب إليك من الجاحد، ولم يكن يقين قطّ حتى كان قبله شكّ."[3]

ويرى الجاحظ أنَّ عدم امتلاك صفة الشكّ المنهجي منقصة للعالِم المتخصص؛ إذ هي سذاجة لا تليق به، فيقول: "العوام أقلّ شكوكاً من الخواصّ، لأنَّـهم لا يتوقفون في التصديق (والتّكذيب) ولا يرتابون بأنفسهم، فليس عندهم إلا الإقدام على التّصديق المجرّد، أو على التّكذيب المجرّد، وألغوا الحالة الثالثة من حال الشكّ التي تشتمل على طبقات الشكّ."[4]

=ولمزيد من الاطلاع على النظريات النقدية ومرجعياتها الفلسفية والاجتماعية يمكن النظر فيما يأتي:

- حرب، ماجد. **التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة**، عمان: كنوز المعرفة، ٢٠١٥م.
- Daniels, Harryp Lauder, Hughp and Porter, Jill. *Educational Theories, Culture and Learning (Critical Perspectives on Education,* Abington, UK: Routledge, 2013.
- https://bit.ly/3mxNWW6 (Retrieved 18 July 2020).

(١) التّشديد من الباحث.

(٢) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (توفي ٢٥٦هـ). **كتاب الحيوان**، القاهرة: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٦٥م، ج١، ص٢.

(٣) المرجع السابق، ج٦، ص٣٦.

(٤) المرجع السابق، ص٣٦- ٣٧.

يضع الجاحظ منهجاً تربوياً علمياً لممارسة الحذر المعرفي بقوله: "وبعد هذا فاعرف مواضع الشَّك وحالاتها الموجبة له لتعرف بها مواضع اليقين والحالات الموجبة لـه، وتعلَّم الشَّك في المشكوك فيه تعلُّماً، فلو لم يكن في ذلك إلا تعرُّف التَّوقُّف ثُمَّ التَّثبُّت، لقد كان ذلك مما يُحتاج إليه. ثمَّ اعلم أنَّ الشَّكَّ في طبقاتٍ عند جميعهم، ولم يُجمعوا على أنَّ اليقين طبقات في القوَّة والضَّعف."(١)

نستنتج تعليمياً وجوب اعتماد خطوات إعمال مبدأ التثبت: تبدأ بالشك؛ إذ يكون هناك موجب للشك، فيستدعي ذلك التروِّي في إصدار الحكم، ليتبعه جهود حثيثة للبحث والتثبت، الذي يقود إلى ترجيح حكم على غيره، ومع ذلك يبقى التفكير منفتحاً على إمكانية تغير السياق ومناط الحكم.

ومن موجبات الشك في الأقوال والأخبار أن يتم اكتشاف التناقض في قولٍ لا يستقيم منطقاً، أو خبرٍ يخالف طبائع الأشياء وقوانين الطبيعة التي تعرف بالعلوم الفيزيائية وعلم الحياة والفلك وغيرها، ومخالفته لطبائع العمران البشري وما تقدمه العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومخالفته لمعاينات سابقة متعلقة بموضوع الخبر، وصدور الخبر عمّن ليس هو محل ثقة، مثل ما يحصل في علم التعديل والتجريح. وبذلك يتم دحض الخبر منطقياً أو علمياً، أو واقعياً وشعورياً.

إنَّ التربية على الحذر المعرفي لا تكون فقط بتوصيات لفظية مباشرة، بل يجب مساعدة المتعلمين على تعلم الشك المنهجي والتحصّن المعرفي من الأحكام المتسرعة، ويكون ذلك، بالتشبع بقواعد التفكير المنطقي والروح العلمية، واختيار المنهج المناسب لطبيعة المادة الدراسية، وتدريس مادة مستقلة لمناهج التفكير والبحث، يدعمها تطبيقات في سائر المواد الدراسية. ويبقى سلوك المعلم وممارسات الإدارة في البيئة المدرسة لمواقف التبيّن والتثبّت والحذر العلمي أهم وسيلة لجعل التعليم في هذه المجالات ذا أثر دائم في تشكيل شخصية المتعلمين.

---

(١) المرجع السابق، ج٦، ص٣٥.

خاتمة:

عرضنا في مقدّمة الدراسية سؤالاً حول مدىٰ حضور القيم والاتجاهات والمبادئ المعرفية المتمثلة في حرية التفكير والتحليل النقدي وقيم الحذر المعرفي في تراثنا الحضاري، وفي الواقع التربوي المعاصر في العالم الإسلامي. وقد أتاحت لنا العودة الجزئية إلىٰ هذا التراث، بحكم امتناع العودة المستوفاة، إثبات حضورها في علوم مثل الفقه وأصوله، والعلوم الطبيعية والتقنية، والتفسير، وعلوم الحديث، والتاريخ والعمران البشري، والفلسفة، وعلم الكلام. وهذا الحضور ملاحظ سواء من خلال المناهج العقلية التي سنَّتْها هذه العلوم، كما هو الحال في علم التعديل والتجريح، أو علم أصول الفقه، أو الفلسفة، أو علم العمران البشري، أو من خلال ثمراتها، كما هو الحال مع الفقه، والعلوم الفيزيائية والكيميائية والفلكية والتقنية.

وليس ثمة شك في أن تراثنا الحضاري بموضوعاته ومناهجه قد تجاوز إشعاعه حدود العالم الإسلامي والدائرة الحضارية الإسلامية، ليفيد المتصلين بهذه الدائرة، في زمني الحرب والسلم، خصوصاً من الأوروبيين، منذ الحروب الصليبية حتىٰ دخول نابليون بونابرت لمصر، واقتباسه لقانونه من مدونة الفقه المالكي. وقبل أن يأتي نابليون بما أبهر به المصريين من العلوم الحكمية والتقنيات، كان أسلافه في أوروبا العصر الوسيط مبهورين بانطلاقة العقل الفلسفي والعلمي الإسلامي الحرّة، وكان بعضٌ من أكبر علماء أوروبا ورواد نهضتها العلمية تلاميذ ممتنين للغة العربية، ولما تعلّموه بواسطتها علىٰ يد علماء المسلمين في الأندلس.

غير أنَّ حضور تلكم القيم والاتجاهات المعرفية المحرِّرة للعقل والضامنة لرصانته، لم يكن حضوراً تاماً وشاملاً في كل فترات التاريخ الإسلامي، ولا في كل آثاره العلمية. فقد سادت الخرافة أحقاباً من الزمن الحضاري الإسلامي، وتغلغلت الروح الأسطورية والأوهام والخزعبلات في كتب التفسير والفلسفة الإشراقية وكتب الأخبار، ولم يكن

هذا الأمر واقعاً دائماً على تعاقب مع انتعاشة روح النقد وضرب من العقلانية المؤمنة في التاريخ الإسلامي، بل كثيراً ما كان في حالة صراع مع نزعات التجديد والعقلنة والروح العلمية. ومن هنا حصلت مثلاً محنة كمحنة ابن رشد، رغم حرصه على الوصل بين الحكمة والشريعة، التي عدّها أختها الرّضيعة. محاولة ابن رشد تلك، كانت علامة من علامات وجود نظامين معرفين متجاورين في الوعي الثّقافي الإسلامي؛ نظام معرفي عقلاني برهاني ائتماني، مثّله فلاسفة أمثال ابن رشد، وعلماء أمثال ابن الهيثم وابن خلدون والشاطبي، ونظام معرفي نقلاني ما قبل علمي، يحتفي بالرواية على حساب الدّراية، وكان ممثلاً خاصة في رواد التفسير بالأثر، وفي المحدّثين وكتّاب السّير والأخبار.

لقد حاولنا في ما سبق من هذه الدراسة شرح أسباب هذا التناقض الحاصل في "العقل الإسلامي" والشرخ الذي تسبب في شقاء الوعي لديه أحياناً. وقد توصّلنا إلى تحديد علّتين لضمور الروح النقدي والتضييق على الحريات الفكرية وافتقاد قيم الحذر المعرفي، في بعض فترات، وفي بعض حالات التاريخ الإسلامي: العلة الأولى علّة ذاتية: تتمثل في جملة من العوائق الثّقافية والمعرفية، كهيمنة الخرافة والنّزعة الغَيْبَوية على العقول. والعلَّة الثانية علّة سياسية: ويمثِّلُها استبداد الحكام، الذين يحرصون على استمالة العامة وعلى الشعبوية، وعلى الاستحواذ على السلطان الروحي على النفوس، إلى جانب استحواذهم على السلطان المادي عليها. فمن المعلوم أنَّ التحكّم في الأذواق هو من مقدّمات التحكّم في الأرزاق.

لقد قاوم المفكّرون الأحرار في التاريخ الإسلامي هذه النزعة الاستبدادية لدى الحكام بوساطة أساليب منسجمة مع روح العلم في عصرهم، مثلما فعل المعتزلة مع الحُكم الأموي الجبري، بجعل كل من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والعدل، أصلين من أصول الدين. ولكن في العصر الحديث، أمكن لمصلح مثل الكواكبي، أن يُسمّي الأشياء بأسمائها، وأن يفضح استبداد الحكام وعلاقتهم المستريبة مع أدب الكتاب والمفكرين، مثلما فعل ذلك روسو في رسالته عن الآداب والفنون.

أمّا تقييمنا لمدى حضور موضوعات حرية التفكير والتحليل النقدي والتبين في الواقع التربوي المعاصر في العالم الإسلامي، من خلال أمثلة بارزة في المغرب والمشرق الإسلاميين،

فقد أفضىٰ إلىٰ ملاحظة أمرين غير منسجمين، وهما: التنصيص في الوثائق الرسمية للنظم التعليمية علىٰ الفكر النقدي بما هو مهارة من مهارات التفكير، وبما هو منتج تربوي منتظر، من جهة أولىٰ، ومن جهة ثانية، ضعف التنزيل التعليمي الإجرائي لهذا المبدأ الفكري البنائي، سواء في برامج إعداد المدرسين، أو في ممارساتهم التعليمية، وضعف الحس النقدي وممارسة التحليل النقدي وحرية التفكير لدىٰ الأفراد في الوضعيات اليومية في المجتمعات الإسلامية. يشهد بذلك حجم الانغلاق الفكري والتحجر والتعصب والتطرف الأيديولوجي، العلماني والديني، في هذه المجتمعات. فمظاهر الإقصاء والتخوين والتكفير والعنف اللفظي والمادي، باتت حاضرة علىٰ نحو لافت للنظر ومخيف في مجتمعاتنا الإسلامية. أما ممارسة الشك المنهجي وقيمة الحذر المعرفي، فهما كذلك مما لا نكاد نجدهما سوىٰ لدىٰ نخبة قليلة من المواطنين المثقفين.

وبناء عليه، فإنَّه لا يستقيم أمر أمتنا العربية والإسلامية، إلا بما استقام به أمرها زمن نهضتها الأولىٰ التي بلغت قمّتها لدىٰ حكم المسلمين للأندلس، قبل ظهور ملوك الطوائف والاستسلام لفساد الترف والانحلال. ولا يستقيم أمرها إلا بما استقام به أمر من عاصرنا من الأمم والشعوب، التي اعتنقت مذهب الحريات الأكاديمية، وتشربت روح النّقد وتسلّحت بقيم الحذر المعرفي.

ونقترح لتحقيق ذلك منهجاً يقوم علىٰ الزّوج التراثي المنهجي المستمد من التربية النبوية، وهو المتمثل في تمشي "التخلّي والتحلي"، أو "التّخلية والتّحلية".

- التَّخلية: عن العوائق الثّقافية والمعرفية، والتخلّص من طبائع الاستبداد. أي تحقيق شرط الحرية في بعديها الأدبي والمادي. ويكون ذلك أدبياً بجهد نقدي شامل نقوم به بشكل مؤسّسي عميق، لتراثنا الفلسفي والعلمي والأدبي. ويكون مواطنياً باعتناق الديمقراطية، بدءاً بالتمسّك بإحلال الحريات الأكاديمية في مؤسساتنا الجامعية والبحثية، وممارسة الديمقراطية في انتخاب قادتها بحسب ضوابط يتّفق عليها.

أما تربوياً وتعليمياً، فيكون بالاستفادة من مجلوبات علوم التربية الحديثة، سيما في مجال تعلمية المواد، وخاصة من خلال العمل بمفهوم "الوضعية المشكل" و"الهدف- العائق"

ودفع المتعلمين نحو إظهار تصوراتهم الماقبل- علمية ليدركوا تالياً على نحو بنائي عدم نجاعتها في حل الوضعيات- المشكل المطروحة. وتتم التخلية تعليمياً بتنشيط تفاعلات وصراعات معرفية بين الأقران، وبمختلف تمشيات الشك المنهجي وأساليب الحذر المعرفي، من توقف ونقد ومعاينة وتجريب ومقارنة وترجيح.

- أما التحلية: فتكون بحركة علمية مزدوجة: أحد طرفيها الاتجاه نحو غربلة تراثنا التربوي والقيمي والعلمي، واستخراج قيم الحرية الفكرية والنّقد والحذر المعرفي، منه، على نحو منهجي، حيث إنّ ما قمنا به في هذه العجالة لا يمثّل، بطبيعة الحال، شيئاً مذكوراً، مقارنة بما انطوى عليه ذلك التراث من كنوز حضارية، والطرف الآخر هو الاتجاه نحو معارف وفلسفات وعلوم العصر واستيعابها بحركة ترجمة كبرى، لنكشف لأجيال الشباب ما فيها من مظاهر وأشكال وأساليب ومناهج ممارسة النقد والحذر المعرفي فيها، ونربّيهم عليها بالممارسة الفعلية، من خلال طرق تربوية وتمشيات تعليمية- تعلمية تفيدنا بها تعلميات المواد، على نحو عابر للمواد، وبأشكال ضمنية وصريحة مناسبة.

الفصل الثامن

التعلّم الذاتي والمسؤولية الفردية في التحقّق بالتربية الفكرية

تقديم التحرير

التربية الفكرية، مثلها مثل التربية العلمية أو التربية الفنية، أو أي نوع آخر من أنواع التربية، تتم عن طريق برامج ومناهج، ومؤسسات وتشريعات. ويشارك في تنظيمها مسؤولون ومشرفون ومديرون ومعلمون، ويلزمها توفير بيئات تعليمية ومواد تعليمية. لكنَّ كلَّ ذلك لا يغني عن مسؤولية الفرد عن نفسه، أولاً: في الوعي على أهمية اكتسابة للتربية الفكرية، وثانياً: في اغتنام الفرص التي تتيحها البرامج والمناهج والمؤسسات. ودون أن يكون الفرد واعياً بأهمية التربية الفكرية ومشاركاً فعالاً في اكتسابها، فإنَّ العملية التعليمية التي تستهدف التربية الفكرية لا تحقق أهدافها في الغالب، أو لا تحققها بالصورة المنشودة. وبقدر ما تكون التربية الفكرية لازمة لذاتها، فإنَّها لازمة كذلك لتحقيق أهداف الأنواع الأخرى من التربية.

لكنَّ ثـمَّة بُعداً آخر لا يقلُّ أهمية عن تقديم البرامج والمناهج في المؤسسات التربية وأوساطها، ذلك هو سعي الفرد الذاتي لاكتساب التربية الفردية حتى لو لم تتوفر البرامج والمناهج المشار إليها. فكثير من محطات التحول في الفكر والعلم والتقدم الحضاري في التاريخ البشري كانت محض مبادرات فردية، وربَّـما كان الفرد يحققها على الرغم من الظروف الصعبة والعوامل المعيقة في بيئته.

ومن المؤكَّد أنَّ الأفراد يختلفون فيما بينهم في مستوى التأهيل الكافي للنجاح في توظيف مهارات التفكير، لتحقيق مبادرات فردية مهمة. لكنَّنا نعلم أنَّ ثـمَّة استعدادات فطرية لدى كلِّ إنسان، فهو يتطلَّع بفطرته إلى المعرفة، وثـمَّة مبادئ منطقية أشبه بالمسلمات العقلية التي يدركها بالبداهة، وثـمَّة حوافز نفسية تدفعه إلى إظهار قدر من الثقة بالنفس، والشعور بالإنجاز، كلُّ ذلك يمكن أن يمثِّل أساساً متيناً لتنبيه الفرد إلى إمكانية اكتسابه لمستويات من التربية الفردية.

وهذا الأساس في التفكير البشري هو تفكير فردي، وهو إعمال الإنسان عقله الذي جعله الله له مناط التكليف وتلقِّي توجيهات الهداية أمراً ونهياً، ولذلك لا عجب أن يكون الإنسان -أولاً وقبل كل شيء- مسؤولاً عما وهبه الله له من أدوات الفكر والوعي والإدراك؛ من سمع وبصر وفؤاد، فكان كلُّ ما يتلقاه الإنسان عن طريق هذه الأدوات ويوظفها فيه موقعَ المسؤولية الفردية: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا﴾ [الإسراء: ٣٦] ويوم القيامة يكون حساب كلِّ إنسان وفق مسؤوليته الفردية، ﴿وَكُلُّهُمْ ءَاتِيهِ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ فَرْدًا﴾ [مريم: ٩٥] وهذا يعني أنَّ الإنسان مسؤولٌ مسؤوليةً فرديةً عن تطوير مهارات التفكير، وتوظيفها في متطلبات الحياة الفردية والمجتمعية. وهذا لا يقلِّل من مسؤولية من أنيطت به أية مسؤولية في رعاية غيره في أيِّ شأن من الشؤون، فكلٌّ فرد راع وكلُّ راع مسؤول عن رعيته. لكنَّ تقصير أي مسؤول عن آخرين لا يعفي أي فرد من الآخرين من مسؤوليته الفردية.

الفصل الثامن

التعلّم الذاتي والمسؤولية الفردية في التحقّق بالتربية الفكرية

مقدمة

المبحث الأول: التعلّم الذاتي مفهومه وموقعه في موروثنا التربوي

أولاً: التعلّم الذاتي عند الزرنوجي

ثانياً: التعلّم الذاتي عند ابن خلدون

المبحث الثاني: المؤهلات الفطرية للتعلم الذاتي

أولاً: المخزون الفطري من العلم

ثانياً: المنطق الفطري للعقل الإنساني

ثالثاً: فطرية التشوّف المعرفي

المبحث الثالث: منهجية التكوين على التعلم الذاتي

أولاً: الرفق في تلقين العلوم

ثانياً: التكوين بالعلوم المنهجية

ثالثاً: التكوين بالمنهج الحواري

رابعاً: ترشيد المراقبة والاختبار

المبحث الرابع: المخرجات الحضارية للتعلّم الذاتي

أولاً: الرشد الفكري

ثانياً: تحمّل المسؤولية

ثالثاً: الانفتاح الثقافي والاجتماعي

رابعاً: الثقة بالنفس والجرأة العلمية

خاتمة

الفصل الثامن

التعلّم الذاتي والمسؤولية الفردية في التحقّق بالتربية الفكرية

عبد المجيد النجار*

مقدمة

إنَّ النهضة الحضارية وإن كانت تُنجزها الشعوب والأمم، إلا أنَّ المبادرة الريادية الفكرية والروحية يقوم بها الأفذاذ من الأفراد، فاستقراء التاريخ يفيد أنّ المنعرجات التاريخية في اتّجاه النهضة يبادر بها في الغالب الأعمّ أفراد أو مجموعة أفراد، هم الذين يضعون أسسها الفلسفية، ثمّ يستنفرون الناس فكرياً وإرادياً للمضي في سياق تلك الأسس، ذلك ما تمّ في حركات النهوض الكبرىٰ في التاريخ، سواء كانت دينية أو وضعية، وعلىٰ سبيل المثال، فإنَّ النهضة الحديثة أسّس لها أولئك الروّاد من الفلاسفة والعلماء الذين وضعوا المبادئ الكبرىٰ التي انبنت عليها الحضارة الحديثة.

وريادة المؤسّسين للنهضة لا تتمّ في الغالب بالنسق العادي في تربية هؤلاء الرواد وتكوينهم، وإنَّما تتمُّ بنسق استثنائي في التربية والتعليم، يتخرّج به هؤلاء علىٰ تميّز فكري وروحي يؤهّلهم، ليروا ما لا يراه عامّة الناس، وليتحمّلوا من الهمِّ ما لا يتحمّلونه. وذلك التكوين الاستثنائي يجعلهم يبادرون إلىٰ أفكار جديدة غير معهودة عند العامّة، كما يبادرون إلىٰ أساليب في توصيل تلك الأفكار إلىٰ الناس، وجعلهم يقتنعون بها فكراً، ويتحمّلونها إرادةً، فتنطلق الخطوة الأولىٰ في النهضة، ثم تصير مسيرة مكتملة شاملة في مضمار البناء النهضوي، ولئن كانت هذه المسيرة مسيرة جماعية إلا أنَّ منطلقها الأوّل إنما كان ريادةً فرديةً.

والتربية التي تثمر الريادة الفردية لا يتمّ إثمارها إلا إذا قامت علىٰ تكوين يُزوَّدُ فيه الفردُ بالزاد الضروري من المعرفة، ولكن يُزرع فيه حبّ البحث عن المزيد منها بجهوده الذاتية،

---

* دكتوراه في العقيدة والفلسفة، من جامعة الأزهر عام ١٩٨١م، عمل أستاذاً بجامعة الزيتونة في تونس وفي عدد من الجامعات العربية والأجنبية. البريد الإلكتروني abdelmajidn10@gmail.com.

فينطلق بذلك الزاد الضروري، ليستكشف العلم ويرتاد آفاقه، في رحلة لا تنتهي إلا بانتهاء حياته، وفي تلك الرحلة الذاتية يستكشف من الحقائق ما لا يمكن البتّة أن يُعطاه بالتلقين، ويكتسب من الثقة بالنفس، ومن فرادة الشخصية، ومن قوّة التحمّل، ومن تطاول الطموح، ما لا يمكن أن يكتسبه من النسق التربوي العادي القائم على التلقين، ولو استقرأنا سير العظماء المؤسسين للنهضة، لوجدنا تكوينهم قد تمَّ على هذه الحال من التعلّم الذاتي.

فما هي أهمّية هذا التعلّم الذاتي إِذَنْ؟ وكيف يمكن أن يتمّ؟ وما هي الآثار المرجوّة منه؟ ذلك ما يحاول هذا الفصل أن يجيب عنه.

المبحث الأول

التعلّم الذاتي مفهومه وموقعه في موروثنا التربوي

لا يروج مصطلح التعلّم الذاتي كثيراً في تراثنا التربوي، ولم يصبح له رواج في الدوائر التربوية إلا منذ بضعة عقود، والراجح أنَّ ذلك كان تأثّراً بالمناهج التربوية الوافدة من الثقافة الغربية التي تولي اهتماماً كبيراً بهذا اللون من التعلّم، فما حقيقة هذا التعلّم؟ وما حظوظه في موروثنا التربوي؟

المقصود بالتعلّم الذاتي أن يكون المتعلم مشاركاً في تحصيل العلم، بسعيٍ يبذلُه في ذلك، اعتماداً على نفسه، دون أن يكتفي بالتلقي المباشر من قِبل المعلّم، فيصبحُ معلِّمَ نفسِه بما يبذل من جهد في البحث عن المعلومة المقررة عليه في علمٍ من العلوم، أو المكمّلة لتكوينه العلمي العام، فيكون المتعلم بهذا النمط متلقّياً من معلّمه من جهة ومنفتحاً على مجال المعرفة بذاته من جهة أخرى، فهو حلقة بين دائرتين في العملية التعليمية، يلتفت في إحداها إلى المعلومة ليأخذها من معلّمه، ويلتفت في الأخرى إلى المعلومة، ليأخذها بذاته من مظانّها.

ويقابل هذا التعلّم الذاتي أن يكون المتعلم معتمداً في التحصيل العلمي بصفة كلية على المعلّم، فهو الذي يبحث له عن المعلومات، ويزوّده بها عن طريق البلاغ التربوي، فتكون العملية التعليمية منحصرةً في دائرة واحدة، هي البلاغ من قِبل المعلّم، والتلقّي من قِبل المتعلم، دون أن يكون لهذا المتعلم انفتاح ذاتي على مجال المعرفة في دائرة أخرى غير دائرة المعلّم والمتعلم.

وإذا كانت منهجية التعلّم الذاتي بشروطها وضوابطها تنشأ منها فوائد تربوية كثيرة تتعلق ببناء الشخصية والثقة بالنفس وحبّ البحث والدربة عليه، فإنّ الفائدة التربوية الأهم التي تنشأ عنها فيما نقدّر هي التربية الفكرية؛ ذلك لأنَّ هذه المنهجية تجعل المتعلم يقتحم مظانّ المعرفة بنفسه، فيكون فِكرُه متحرراً من القيود الضاغطة عليه من تلقاء التلقين اللصيق المستديم، فينشأ شيئاً فشيئاً على التعامل المباشر مع المادّة العلمية التي يتعامل معها دون الإلزام الخارجي من قِبل المعلّم، لتتكون لديه صفة الحرية الفكرية في البحث، وهي الصفة الهامة التي تعدّ مفتاح الفكر المبتغى تأسيسه في المتعلمين.

وحينما يقتحم المتعلّم مجال البحث الذاتي فسيجد نفسَه يتعامل مع كمٍّ من المعلومات، قد يكون بين مفرداتها تعارضٌ أو تناقضٌ أو تفاوتٌ في القوة والضعف، وحينئذ سيكون مضطراً لأن يقابل بينها، وأن يحاكمها إلىٰ بعضها، وأن يمحّصها بالنقد لينتهي فيها إلىٰ رأي جامعٍ أو مرجّحٍ، وبالدربة المتواصلة علىٰ هذا النهج تحت إشراف المربين يمرُن العقل في مسيرة التفكير علىٰ صفة من المقارنة النقدية، بدل أن ينشأ قانعاً بما يُلقىٰ إليه من قِبل المعلّم علىٰ أنَّه هو الحق الذي ينبغي الاقتصار عليه، فتتمكّن فيه صفة الأحادية في النظر والخطية في المنهج.

ومنهجية التعلّم الذاتي تجعل المتعلم شغوفاً بالبحث عن الحقيقة، متطلعاً دوماً إلىٰ اكتشاف ما لم يكن يعلم، وهو ما يدفعه إلىٰ ارتياد المجالات البكر من مجالات المعرفة ليأتي فيها بجديد غير معهود، فتتكون لديه إِذَنْ صفة من الفكر الرائد المبتكر الذي يتطلع إلىٰ الآفاق الرحبة، ولا يبقىٰ حبيساً فيما هو معهود. وهذا الفكر هو الذي يهدف منهجُ التعلّم الذاتي إلىٰ أن يتكوّن عليه جيل رائد يتحمّل مسؤولية النهضة، تلك التي لا تتمّ إلا بالعقول الرائدة المبتكرة، وأما العقول التي تكون سجينة المعهود نتيجة التربية التي تقتصر علىٰ التلقّي فإنَّها لا تقدر علىٰ القيام بهذه المهمة.

وبحسب ما نعلم فإنَّ التراث التربوي الإسلامي ليس فيه اهتمام مقدّر بهذا التعلّم الذاتي بصفة مصنوعة في صورة منهج من مناهج التعليم، يُنظّر لها ضمن التنظير لمناهج التعليم، بل لعلَّ هذا النمط من التعلّم كان محلَّ احتراز في الموروث التربوي، والقيمة كلُّ القيمة في عملية التعلّم أعطيت لأخذ العلم من أفواه الشيوخ المعلّمين، فالعلم الحاصل بهذه الطريقة هو العلم الموثوق به، أما العلم الحاصل بالتعلّم الذاتي فلا ثقة فيه، ولذلك شاعت عبارات تلخص هذا المنحىٰ، كقولهم: "لا بدّ من شيخ يريك شخوصها"، وقولهم: "لا تأخذ القرآن من مصحفي ولا العلم من صحفي"، أي ذلك الذي حصّل علمه من المصادر المكتوبة، ولم يحصل من أفواه المعلّمين.

ولعلّ هذه الثغرةَ التعليمية ناشئةٌ من ذلك الدور الكبير الذي أعطي للجانب التربوي في العملية التعليمية، فالتعليم في النظام التربوي التراثي إنَّما هو تربيةٌ بالدرجة الأولىٰ، وهو

ما تشير إليه تسمية المعلّم في المراحل الأولى بالمؤدب بما يحمله هذا اللفظ من حمولة تربوية، وحينما يكون التعليم مقصوداً به التربية بالدرجة الأولى، فإنَّه لا يكون محققاً لهدفه إلا عن طريق المعلّم الذي يقوم بدور المربي أولاً، ثم بدور المعلّم ثانياً، ولا يبقى في هذه الحالة من قيمة تذكر لتعلم ذاتي لا تتم فيه عملية تربوية يقوم بها الشيخ المربي.

وإذا كان التعلّم الذاتي في التراث الإسلامي قليلَ الحظّ عند مختلف التوجّهات الفكرية، فإنَّ هذا الحظّ في خطّه الضعيف العامّ يصعد قليلاً أو ينزل بحسب المدارس الفكرية، فهو وإن علا نسبياً عند علماء الكلام والفلاسفة، باعتبار الطبيعة الحوارية الجدلية فيهما، التي تضطرّ المتعلّم إلى أن يستعدّ للمناظرة بالبحث عن الأدلّة والحجج واستحضارها عند الحجاج، فإنَّه ينزل حتى يكاد يمحي عند الصوفية، الذين تسود عندهم طريقة التلقين من الشيخ، الذي هو مصدر العلم الذي لا مصدر بعده، وعلمه هو العلم الموثوق به دون غيره.

ولكن مع هذا الشحّ في موروثنا التربوي من التعلّم الذاتي في شكل نظرية متكاملة، فإنّ فيه إضاءات مهمّة جداً في هذا الشأن، تعدّ طفرات في السياق التربوي العام الذي تغلب عليه التربية التلقينية، وبعض هذه الإضاءات جاء متناثراً في كتب التربية والتعليم غير مسبوك في نظرة جامعة، وأهمّ تلك الإضاءات ما جاء عند عَلَمين من أعلام التربية في التراث الإسلامي هما: برهان الإسلام الزرنوجي من المشرق، وعبد الرحمن بن خلدون من المغرب.

أولاً: التعلّم الذاتي عند الزرنوجي(١)

ألّف برهان الدين الزرنوجي كتاباً في التربية والتعليم، سمّاه "تعليم المتعلّم طرق التعلُّم"، ويشير هذا العنوان إلى أنَّ الكتاب مبني على التعلُّم الذاتي، فهو يهدف إلى أن يعلّم المتعلّم مثل سائر المؤلّفات في التربية والتعليم، ولكن لا يعلّمه العلم فحسب، كما هو شأن

---

(١) لا تمدّنا المصادر بترجمة وافية للزرنوجي، ولا تفيد هذه المصادر إلا أن برهان الإسلام الزرنوجي، تلميذ صاحب الهداية، علي بن أبي بكر المرغيناني الحنفي، توفي سنة ٥٩٣هـ، وهو أحد فقهاء الحنفية، عاش فيما وراء النهر، واشتهر بكتابه "تعليم المتعلّم طريق التعلّم". راجع في ترجمة الزرنوجي:

- بندق، بسام سالم أحمد بندق. **الكفايات التعليمية عند الزرنوجي من خلال كتابه: تعليم المتعلّم طريق التعلّم**، عمّان: دار النور المبين، ٢٠١٦م. ص٣٤ وما بعدها.

سائر تلك الكتب، ولكن يعلّمه كيف يتعلّم ليصبح قادراً بنفسه على أن يتعلّم سواء بمعونة أستاذه المعلّم أو بصفة ذاتية، وذلك هو صلب التعلّم الذاتي، إذ من معدّات التعلّم الذاتي تكوين طالب العلم على منهجية يقدر بها على أن يسعى إلى العلم بنفسه، ويحصّل المعارف بجهده الذاتي، وهذا هو المعنى الذي يتضمّنه كتاب الزرنوجي.

وفي صلب الكتاب ترد إضاءات مهمّة تتعلّق بالتعليم الذاتي، ومنها على سبيل المثال ما يوجّه به المؤلّف طالب العلم إلى أن يكون هو الذي يختار العلم الذي يريد تعلّمه والأستاذ الذي يريد التتلمذ عليه، وما يشدّد عليه في هذا الشأن من وجوب التحرّي في هذا لاختيار والتأنّي فيه، والتثبّت منه، وذلك بالطواف على عدد من العلوم ومن الأساتذة حتى إذا ما اطمأنّ الطالبُ إلى العلم الذي يريده، والأستاذ الذي يأنس له، انخرط في تعلّم ذلك العلم، وفي التتلمذ على ذلك الأستاذ، وفي ذلك يقول: "ينبغي لطالب العلم أن يختار من كلِّ علمٍ أحسنه ... وأما اختيار الأستاذ فينبغي أن يختار الأعلمَ والأورعَ ... فتأمّل في شهرين اختيار الأستاذ، وشاور حتى لا تحتاج إلى تركه والإعراض عنه."(١)

وهذا الاختيار من الطالب للعلم وللمعلّم هو البداية للتعلّم الذاتي؛ إذ فيه فسح المجال للطالب لأن يتّجه برغبته إلى المادّة العلمية التي يريدها، وإلى الأستاذ الذي يرتاح له، وهو ما يساعد كثيراً على تقوية همّة الإقبال على التعلّم، ويفتح الآفاق أمامه للاستزادة من العلم، ويراكم الرغبة في تحصيله، ويقابل ذلك ما إذا فرض على المتعلّم فرضاً تعلّم علم لا يجد رغبة في تعلّمه في الظرف الذي يكون فيه، أو فُرض عليه أستاذٌ معيّن لا يرتاح له ولا ينسجم معه، وذلك ما تكون له عواقب وخيمة على همّة طلب العلم؛ إذ قد يؤدّي إلى الانصراف عن التعلّم أصلاً، بله عن التعلّم الذاتي، وهذا ما انتبهت إليه التربية الحديثة، فاستحدثت ما يعرف بنظام الساعات المعتمدة في التعليم الذي يفسح مجالاً واسعاً لاختيار الطالب للعلم وللأستاذ المعلّم معاً.

---

(١) الزرنوجي، برهان الإسلام (توفي٦٢٠هـ). **تعليم المتعلم طرق التعلم**. الخرطوم: الدار السودانية للكتب، ط١، ٢٠٠٤م، ص١٩ - ٢٠.

ومن ملامح التعلّم الذاتي في هذا الكتاب ما خصّص المؤلّف من بيان واف لما سمّاه "السّبق" في العملية التعليمية، وهو القدر من المعلومات التي يقدّمها الأستاذ للمتعلّم، ثم يُكلّف بأن يراجعها في خارج أوقات التعلّم، وأن يتأمّل فيها ويتفهّمها ويستوعبها بجهده الذاتي، استعداداً للمقدار الذي سيليها من المعلومات، وفي ذلك يقول الزرنوجي: "ينبغي أن يُعلّق السبق بعد الضبط والإعادة، فإنَّه نافعٌ جداً، ولا يكتب المتعلّم شيئاً لا يفهمه فإنَّه يورث كلالة الطبع ... وينبغي أن يجتهد (المتعلّم) في الفهم من الأستاذ بالتأمّل والتفكُّر وكثرة التكرار."[1]

فهذا الجزء من التعلّم الذي يُكلّف به الطالب يندرج ضمن منهجية التعلّم الذاتي، وهو وإن كان مقتصراً على تفهّم واستيعاب ما قدّمه له المعلّم إلا أنه يعتبر تدريباً للطالب على بذل الجهد الذاتي في عملية التعلّم ولو بالتفهّم والاستيعاب، فبذل الجهد للفهم والاستيعاب الذاتي يمهّد لمرحلة لاحقة من التعلّم الاستكشافي للمعلومات التي لا يقدّمها المعلّم، ويُكسب مهارة الفهم والاستيعاب لما يستكشف ابتداء من قبل الطالب، إنَّه إِذَنْ تدريب على التعلّم الذاتي.

ومما ورد في هذا الكتاب أيضاً مما يندرج ضمن التعلّم الذاتي ما خصّص صاحبه من بيان واف لأهمية المناظرة والمباحثة والمناقشة في العملية التعليمية، سواء كان ذلك من قبل الطالب مع الأستاذ المعلّم أو من قبله مع الأقران والمهتمين بشأن العلم، فقد خصّص المؤلّف حيّزاً مهمّاً لبيان فوائدها، ورسم قواعد لمجرياتها، وحدّد حدوداً لآدابها، وارتقى بها إلى أن تكون أسلوباً هامّاً من أساليب التعلّم، وفي ذلك يقول: "ولا بدّ لطالب العلم من المذاكرة والمناظرة والمطارحة، فينبغي أن يكون (ذلك) بالإنصاف والتأنّي والتأمّل ... فإنّ المناظرة والمذاكرة مشاورة، والمشاورة إنّما تكون لاستخراج الصواب، وذلك إنّما يحصل بالتأمّل والتأنّي والإنصاف، ولا يحصل بالغضب والشغب."[2]

---

(١) المرجع السابق، ص٤٩ – ٥٠.

(٢) المرجع السابق، ص٥١.

والمناظرة والمحاورة والمناقشة في التعليم هي من صلب التعلّم الذاتي، إذ إنَّ المناظر والمحاور لا يقدم على ذلك إلا بعد الاستعداد له بالرجوع إلى مظانّ موضوع المناظرة لتحصيل ما به يكون الانتصار للرأي والظهور على الخصم، كما في المناظرة والمحاورة استفادة من آراء من تقع مناظرته ومحاورته، فكل محاوَر تكون منه استفادة علمية، باعتبار أنَّه هو أيضاً سيجتهد في جمع المعلومات والأدلّة للظهور على نظيره، وإذا أضيف إلى هذا ما في المناظرة والمحاورة من تكوين للملكة العلمية التي تمكّن من ارتياد مظانِّ العلوم لتحصيل المعارف بصفة ذاتية، فإنَّه يتبيّن ما في المناظرة من فائدة في التعلّم الذاتي، وما إخال الزرنوجي قد اهتمّ بها هذا الاهتمام إلا وفاء للعنوان الذي وضعه لكتابه "تعليم المتعلّم طرق التعلّم."[(١)]

ثانياً: التعلّم الذاتي عند ابن خلدون

إنَّ النظرية التربوية عند ابن خلدون تقوم في جوهرها على التعلّم الذاتي، وإن كانت في ظاهرها تندرج ضمن المعهود من التعليم التلقيني عن طريق الشيوخ المعلمين، وهو ما يبدو جلياً في جعله تكوين الملكة في المتعلّمين غاية من تعليم العلوم؛ إذ ما يفتأ في كلّ بياناته التعليمية، يؤكّد على أنَّ تعليم كلَّ فنٍّ من فنون العلم يهدف إلى تكوين الملكة العلمية فيه، وفي ذلك يقول: "إنَّ الحِذْقُ في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه إنَّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله، وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحِذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلاً."[(٢)] وهكذا يكاد مصطلح الملكة يتكرّر أكثر من مرّة واحدة في كلّ صفحة من الصفحات التي خصصها ابن خلدون للتربية والتعليم في مقدّمته.

والمقصود بالملكة: تلك القدرة التي يكتسبها المتعلّم على أن يقتحم مجال العلم ليستفيد منه بجهده الذاتي بعدما يكون قد حصّل قسطاً منه عن طريق تلقين المشايخ؛ ولذلك فإنَّ

---

(١) بندق. **الكفايات التعليمية عند الزرنوجي**، مرجع سابق، ص٨٥ وما بعدها.

(٢) ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (توفي ٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م، ج٣، ص٩٢٥.

"هذه الملكة هي غير الفهم والوعي، لأنَّا نجد فهم المسألة الواحدة من الفنّ الواحد ووعيها مشتركاً بين من شدا في ذلك الفنِّ، وبين من هو مبتدئ فيه، وبين العامي الذي لم يحصِّل علماً وبين العالِـم النحرير. والملكة إنَّما هي للعالِـم أو للشادي في الفنون دون من سواهما."(١) وإِذَنْ فإنَّ الملكة هي تلك القدرة على اكتساب العلم بالجهد الذاتي التي لا تحصل إلا للشادي في العلم أو المتبحّر فيه.

وإذ كانت المحاورة والمناظرة من المعدّات الأساسية للتعلّم الذاتي كما تقدّمت الإشارة إليه، فإنّ هذا الأسلوب هو الطريق الأيسر لتحصيل الملكة كما يراه ابن خلدون، وهو مقتضى قوله: "وأيسرُ طرق هذه الملكة فتقُ اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية، فهو الذي يقرّب شأنها ويحصّل مرامها. فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من التصرف في العلم والتعليم."(٢) وليس التصّرف في العلم والتعليم فيما نقدّر إلا القدرة على الاكتساب الذاتي للعلم دون الحاجة إلى الشيخ المعلّم، وذلك هو جوهر التعلّم الذاتي.

إنَّ التعلُّم بمجرّد الحفظ الحاصل بالتلقين الخالي من المناظرة والمحاورة لا يُهيّئ الطالب للتعلّم الذاتي وإن امتدّ سنوات طويلة، كما هو عند أهل فاس الذين يمتدّ التعليم عندهم ستّ عشرة سنة في حين أنه في تونس خمس سنوات؛ وذلك لأنَّ التعليم في تلك المدّة الطويلة يقتصر على الحفظ الذي لا تحصل به الملكة، وأما طريق المناظرة ففي خلال خمس سنين تحصل به الملكة، فيصبح المتعلّم قادراً على التحصيل الذاتي للعلم؛ ولذلك فإنَّ ابنَ خلدون عند إيراده لهذه البيانات كان منتصراً لطريقة أهل تونس في التعليم منتقداً طريقة أهل فاس، لما تؤدي إليه طريقة أهل تونس من القدرة على التعلّم الذاتي بحصول ملكة التصرّف في العلم.(٣)

(١) المرجع السابق، ص ٩٢٥.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٢٧.

(٣) المرجع السابق، ص ٩٢٧.

يتبيّن إِذَنْ، أنَّ ابنَ خلدون يهتمّ أيّما اهتمام في نظريته التعليمية بالتعلّم الذاتي، ويبني تلك النظرية على غاية الوصول بالمتعلّم إلى القدرة على التعلّم الذاتي، ويرسم له من الأساليب ما يُفضي إلى تكوين تلك الملكة فيه، فالمتعلّم "إذا حصّل ملكةً ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولي على غايات العلم."[1] إنهّا إِذَنْ إضاءة مهمّة من إضاءات التعليم الذاتي في موروثنا التربوي، تنضاف إلى إضاءة برهان الدين الزرنوجي، ولا نجد لهما نظائر كثيرة في ذلك الموروث.

ولا شكّ أنَّ هذه الإضاءات الهامّة في التعلّم الذاتي كانت من إيحاء القرآن الكريم، فهذا الكتاب وإن لم يكن كتاباً تعليمياً بالمعنى الفنّي إلا أنّه كان هادياً في كلّ مجالات الحياة، ومن ذلك المجال التربوي والتعلّم الذاتي عنصر من عناصره؛ ولذلك فإنّنا لا يمكن ونحن نتحدّث عن التعلّم الذاتي أن نَغفل عمّا جاء في القرآن الكريم من إشارات هادية في هذا الشأن.

ومن هذه الإشارات ما جاء متكرّراً في القرآن الكريم من توجيه إلى النظر المتدبّر في آيات الكون والأنفس للصدور من ذلك النظر بتحصيل الحقائق التي وراءها، وذلك في مثل قوله تعالى: ﴿قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَانظُرُوا كَيْفَ بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ [العنكبوت: ٢٠]، وقوله تعالى: ﴿وَفِي أَنفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٢١﴾ وَفِي السَّمَاءِ رِزْقُكُمْ وَمَا تُوعَدُونَ﴾ [الذاريات: ٢١-٢٢]، فهذا التوجيه القرآني هو دعوة إلى أن يقصد الإنسان مظانّ المعرفة بنفسه، وأن يبحث فيها بعقله في سعي ذاتي للظفر بالحقيقة الغيبية التي وراءها، وفي ذلك توجيه قرآني للتعلّم الذاتي.

ومنها ذلك الأسلوب الحواري الذي صيغ به القرآن الكريم في مواضع عديدة منه، فالحوار كما سيأتي بيانه هو أحد أهمّ الأساليب في كسب مهارة التعلّم الذاتي، ولعلّ أظهر ما يبدو ذلك في حوار إبراهيم الخليل: ﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٦٠]،

(١) المرجع سابق، ص ١١١١.

فقد أراد الله تعالىٰ أن يعلّم إبراهيم ما طلبه من العلم، ولكنّه لم يُلق إليه ذلك العلم إلقاءً تلقينياً، وإنَّما سلك به مسلك أن يباشر هو بنفسه عملية التعلّم، فأخذ تحت إشراف معلّمه الأعظم يجري التجربة بنفسه، ليقف علىٰ الحقيقة عياناً بمشاركة منه في السعي إلىٰ تلك الحقيقة، وذلك ضرب من التوجيه القرآني إلىٰ التعلّم الذاتي. وقد كانت التربية النبوية تنحو هذا النحو من التوجيه إلىٰ التعلّم الذاتي في نماذج كثيرة، سنشير إليها لاحقاً.[1]

(١) (المحرِّر) يمكننا النظر إلىٰ توجيه الله سبحانه للنبي موسىٰ عليه السلام للسعي الذاتي في التعلّم. فقد أعلمه الله سبحانه أن ثمة من لديه من العلم ما يمكنه أن يأخذه عنه، فلم يُلْقِ الله ذلك العلم عليه، وهو نبيٌّ يوحىٰ إليه، ولكنه أعلمه كيف يصل بنفسه إلىٰ ذلك المعلم، وزوَّده ببعض الإشارات الهادية، فانطلق موسىٰ عليه السلام في البحث حتىٰ بلغ منه التعب مبلغه. ثم قبل شرط المعلم أن يصبر دون أن يعترض أو يسأل، علىٰ صعوبة ذلك الشرط. وفي ذلك هديٌ قرآنيٌّ حكيم في السعي الذاتي في طلب العلم، والصبر عليه، وتحمُّل النَّصب فيه، حتىٰ مع نبيٍّ ورسول من أولىٰ العزم من الرسل. انظر (سورة الكهف الآيات: ٦٠-٨٢)، وانظر:

- البخاري، محمد بن إسماعيل (توفي٢٥٦هـ). **صحيح البخاري**. دمشق: دار ابن كثير، ٢٠٠٢، كتاب أحاديث الأنبياء، باب حديث الخضر مع موسىٰ عليهما السلام، حديث رقم ٣٤٠٠، ص٨٤٠.

المبحث الثاني

المؤهلات الفطرية للتعلم الذاتي

إنَّ في الإنسان مؤهّلاتٍ فطريةً للتعلّم الذاتي قد يغفل عنها المعلّم فلا يستثمرها في عملية التعليم؛ ظانّاً أنَّ المتعلّم ما هو إلا مجرّد وعاء يملأه هو بالتلقين، فتتّجه العملية التعليمية إِذَنْ في اتّجاه واحد، هو اتّجاه من الخارج المتمثّل في المعلّم إلىٰ الداخل المتمثّل في المتعلّم، وليس الأمر كذلك؛ إذ الله تعالىٰ قد خلق في الإنسان استعدادات فطرية للتعلّم إذا ما استثمرت تربوياً صارت تدفع به إلىٰ أن يكون ساعياً بدافعه الذاتي إلىٰ البحث عن المعرفة، فتكون العملية التعليمية جارية في اتّجاهين متفاعلين: حركة من خارج المتعلّم إلىٰ داخله تتمّ بالتلقين، وحركة من داخله إلىٰ مصدر المعرفة خارجه لتحصيلها بالسعي الذاتي، والغفلة عن هذه المؤهّلات الفطرية للتعلّم الذاتي تجعل العملية التعليمية قاصرة، لا تخرّج إلا متعلّماً قاصراً عن الإبداع والريادة. وأهمّ هذه المؤهّلات ما يلي:

أولاً: المخزون الفطري من العلم

قال بعضُ فلاسفة اليونان، وجاراهم في ذلك بعض الفلاسفة الإسلاميين: إنَّ النفس الإنسانية ليست خِلْوا من كلِّ علم، بل هي قبل حلولها في البدن كانت متشبّعةً بالمعارف، فلما حلَّت به حجبت المادّة الجسمية تلك المعارف فنسيتْها، والعملية التعليمية -تبعاً لذلك- تقوم من بين ما تقوم علىٰ التذكير بتلك المعلومات المنسية، وتمرين المتعلّم علىٰ أن يتذكّرها من تلقاء ذاته. وقد وقع تلخيص هذه الفكرة في مقولة شهيرة مأثورة عن أفلاطون، هي أنّ "العلم تذكّر والجهل نسيان."(1) ولذلك فقد كان سقراط يقوم في تعليم أتباعه بتوليد المعارف من ذات أنفسهم، ويشبّه عمله هذا بتوليد القوابل للأطفال من أمّهاتهم إلا أنه هو يولّد المعارف من الأنفس.

وليست هذه الفكرة اليونانية الأصل بغريبة عن القرآن الكريم، إذ جاء فيه أنَّ الإنسان مركوز في فطرته توحيد الله تعالىٰ، وهو ما عبّر عنه قوله تعالىٰ: ﴿فَأَقِمۡ وَجۡهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفٗاۚ فِطۡرَتَ

(1) كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة الحديثة**، القاهرة: طبعة دار المعارف بمصر ١٩٩٦م، ص٨٩ وما بعدها.

ٱللَّهِ ٱلَّتِي فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيۡهَاۚ لَا تَبۡدِيلَ لِخَلۡقِ ٱللَّهِۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلۡقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴾ [الروم: ٣٠]، فالعلم بالوحدانية هو جوهر الدين وهو مركوزٌ في النفس الإنسانية، كما يفيده قوله تعالىٰ: ﴿وَإِذۡ أَخَذَ رَبُّكَ مِنۢ بَنِيٓ ءَادَمَ مِن ظُهُورِهِمۡ ذُرِّيَّتَهُمۡ وَأَشۡهَدَهُمۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِهِمۡ أَلَسۡتُ بِرَبِّكُمۡۖ قَالُواْ بَلَىٰ﴾ [الأعراف: ١٧٢]، فهو تصوير لما تضمنته الفطرة الإنسانية من علم بربوبية الله تعالىٰ، والآيتان كلتاهما يستفاد منهما أنَّ النفس الإنسانية تحمل في أصل خلقتها ضرباً من العلم بالله تعالىٰ، وهو ما يجعل الفكرة اليونانية التي سبقت الإشارة إليها غير بعيدة في أصل معناها عما أقرّه القرآن الكريم من علم مطبوع في النفس بمقتضىٰ الفطرة قبل التعلّم المصنوع.

ويُضاف إلىٰ هذا وذاك ما ثبت في العلم من أنَّ كثيراً، إن لم يكن الأكثر، من الخبرات والأحداث والمعلومات التي يتعرّض لها الإنسان في حياته، منذ يكون جنيناً في بطن أمّه تختزن في عقله الباطن، فلا يكون له بها شعور، ولكنها تكون موجودة في ثنايا النفس وحاضرة بشكل أو بآخر في مواقفه وتصرفاته، بل يمكن استدعاؤها أحياناً بضرب من التمارين النفسية، وهي إِذَنْ تمثّل مخزوناً من "المعارف"، يشبه أن يكون فطرياً ويمكن استثماره في عملية التعلمّ عامّة والتعلّم الذاتي خاصّة.

إنَّ هذه المخزونات الفطرية أو الشبيهة بالفطرية في النفس الإنسانية يمكن أن يكون لها دورٌ مهمّ في التربية علىٰ التعلّم الذاتي، وذلك بأن يقوم المعلّم بتوليدها بالمحاورة التي تنبش في نفس المتعلّم حتىٰ تستخرجها، فتصعد من طور الكُمون إلىٰ طور الظهور، ومن مستوىٰ اللاوعي إلىٰ مستوىٰ الوعي، كما كان سقراط يفعل، وبذلك يشعر المتعلّم أنَّ اكتساب المعرفة يمكن أن يكون منطلقاً من ذاته، ولا يتوقّف كلياً علىٰ مصدر خارجي يلقّنه إياها، فيكسبه ذلك ثقة بالنفس ويدفعه في عملية التعلّم إلىٰ التحرّك من داخله ارتكازاً علىٰ مخزونه الفطري إلىٰ مصادر الحقيقة في الخارج دون انتظار لأن تأتيه تلك الحقيقة من خارجه بالتلقين دون سعي ذاتي منه. ولعلّ ذلك هو أحد معاني قوله تعالىٰ: ﴿وَفِي ٱلسَّمَآءِ رِزۡقُكُمۡ وَمَا تُوعَدُونَ﴾ [الذاريات: ٢٢].

ولا يناقض هذا المخزون الفطري من "العلم" ما جاء في قوله تعالىٰ: ﴿وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ﴾ [النحل: ٧٨]، فالمقصود من أنَّ الإنسان يخرج من بطن أمه وهو لا يعلم شيئاً أنّه لا

يعلم شيئاً من أمرين: أولهما: لا يعلم تفاصيل العلم وجزئياته لا كلياته الفطرية من المبادئ العقلية الضرورية كما ذكرناه، والثاني: أنَّه لا يعلم علم الغيب الذي يتوقّف على خبر الوحي، ومن شواهد ذلك أنَّ الآية وردت في سياق العلم الغيبي، إذ هي مسبوقة بقوله تعالى: ﴿وَلِلَّهِ غَيْبُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَمَآ أَمْرُ ٱلسَّاعَةِ إِلَّا كَلَمْحِ ٱلْبَصَرِ أَوْ هُوَ أَقْرَبُ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ﴾ [النحل: ٧٧].

ثانياً: المنطق الفطري للعقل الإنساني

إنَّ للعقل الإنساني منطقاً فطره الله تعالى عليه خِلقةً، وهو منطقٌ يقوم على جملة من المبادئ الكبرى، مثل مبدأ السببية ومبدأ عدم التناقض، ومبدأ الكلّ أكبر من الجزء، وبهذا المنطق ينطلق العقل في تلمّس طريق المعرفة، ويصل إلى الحقائق الأولية على حَدٍّ سواء بين جميع الناس إذا اكتملت مداركهم العقلية، والمنطق الذي هو علمٌ مصنوع إنَّما هو استكشاف لمنطق العقل وليس صنعة خارجية يُصاغ العقل بحسبها، وإن كان بالدرس والمذاكرة يصقل الملكة الفطرية ويثبّتها، ويجعل الإنسان واعياً بها، فيقايس على وزنها إنتاجه العقلي من حصائل المعارف والعلوم.

وقد أشار ابنُ خلدون في عرض نظريته في التربية والتعليم إلى هذه المنطقية الفطرية، واحتفل بها، ووضعها بين يدي المعلمين، موجّهاً إلى الاهتمام بها، وجعلها أساساً عِلمياً للعملية التربوية، وفي ذلك يقول: "اعلم أيها المتعلم أني أُتحفك بفائدة في تعلّمك فإن تلقيتها بالقبول، وأمسكتها بيد الصناعة ظفرت بكنز عظيم وذخيرة شريفة، وأقدم لك مقدمةً تعينك في فهمها، وذلك أنَّ للفكر الإنساني طبيعة مخصوصة، فطرها الله كما فطر سائر مبتدعاته .... ثم الصناعة المنطقية هي كيفية فعل هذه الطبيعة الفكرية النظرية تصفه ليعلم سداده من خطئه، لأنها وإن كان الصواب لها ذاتياً إلا أنه قد يعرض لها الخطأ في الأقلّ ... فالمنطق إِذَنْ أمرٌ صناعيٌّ مساوق للطبيعة الفكرية ومنطبق على صورة فعلها،"[1] إنَّ للعقل الإنساني منطقاً

(١) ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص ١١١١-١١١٢.

فطرياً في إدراك الحقائق، وليس علم المنطق إلا استكشافاً لذلك المنطق الفطري في الإنسان.

ولـمّا كان الأمر كذلك فإنَّ التربية التعليمية ينبغي أن تنطلق من أنَّ قواعد إدراك الحقائق فطرةٌ في العقل، ولا تُكتسب اكتساباً وهو خِلْو منها، فيتمّ التعليم إِذَنْ علىٰ أساس استثمار هذه الفطرة وتنميتها وصقلها، ليكتشف المتعلّم أنه يتوفّر علىٰ قدرة ذاتية لتحصيل العلم، وأنَّ المعلّم ليس إلا مساعداً له علىٰ ذلك، فإذا ما نشأ علىٰ هذا المعنىٰ بما بثّه المعلّم فيه نشأ علىٰ ثقة بنفسه، وصار متشوّفاً لاكتشاف الحقائق بذاته؛ إذ هو يشعر بامتلاكه وسيلة التحصيل فطرةً، فينطلق في التعلّم الذاتي، يتدرّج فيه بحسب تدرّجه في مراحل التعليم، حتىٰ يصبح قائماً بذاته في التعلّم، فتنفتح أمامه أبواب الريادة في العلم والابتكار فيه، بما تأسّس عليه من الثقة بالنفس في طلب العلم، ثقة تنشأ من وعيه بأنَّه يمتلك وسائل التعلُّم بالفطرة التي خلقه الله تعالىٰ عليها.

ثالثاً: فطرية التشوّف المعرفي

إنَّ في الإنسان تطلّعاً فطرياً إلىٰ معرفة المجهول، وهو المعبّر عنه بفطرة حبِّ الاطّلاع، ولا يعدم الملاحظ الوقوف علىٰ ذلك بجلاء في الصبيان منذ الصغر، فإنَّهم يُكثرون من الأسئلة إكثاراً، لا فيما يتعلّق بشؤونهم الحسّية القريبة فحسب، وإنَّما يُلقون أحياناً أسئلةً وجوديةً غيبية، من مثل التساؤل عمّن صنع هذا الإنسان أو هذا الحيوان، وما أشبه ذلك من الأسئلة، ولا يكتفون بالتساؤل، بل يقومون بسعي عملي لاستكشاف ما لم يكونوا يعلمون، في داخل البيت وفي خارجه، وقد يصيبهم أحياناً من الحرج، بل من الضرر ما هو نتيجة لهذه المساعي المدفوعة بحبّ الاطّلاع.

وهذه الفطرة في الإنسان هي مؤهّل بالغ الأهمّية في التكوين علىٰ التعلّم الذاتي إذا ما أُحسنَ استثمارها في عملية التعلّم، ووقع الارتقاء بها من العفوية والتلقائية إلىٰ التنظيم والترتيب، وإذا ما أخذها المعلّم في سياسة المتعلّم منطلقاً لتربيته علىٰ التشوّف لمعرفة الحقائق، ودرّبه علىٰ المسالك الصحيحة الموصّلة لها، وإذا لم يتعامل معها كما يفعل بعض المعلّمين الضعاف في فقه التربية معاملة صدّ المتعلّم في طرح أسئلته، وقمع فطرته المتطلّعة إلىٰ العلم،

فينكفئ على نفسه، وتُطمس فيه فطرة التطلّع إلى العلم بالمجهول، ويغلق باب من أهمّ الأبواب للتعلّم الذاتي.

إنَّ فطرة التطلّع لمعرفة المجهول إذا ما أُحسن استثمارها من شأنها أن تكون مدخلاً مهمّاً للمربّين، ليرتقوا بالمتعلّمين من الاقتصار على ما يقدّمه المعلّم لهم من المعارف إلى أن يكونوا هم سعاة إليها بأنفسهم، بحكم ما يُربّون عليه من فسح المجال للتساؤل عن غير المعلوم عندهم، والشوق إلى العلم به والسعي إليه، فإذا ما تربّى المتعلّم على ذلك شبّ على المضي في البحث مستعيناً بمعلّمه أولاً، ثم مستقلاً عنه بعد ذلك، فلا يُرى إلا باحثاً عن الحقيقة، مرتاداً لمظانّها، وبذلك يكون الابتكار والريادة وهي المفتاح للتنمية والنهضة.

المبحث الثالث

منهجية التكوين علىٰ التعلم الذاتي

إنَّ المؤهّلات الفطرية للتعلّم الذاتي آنفة الذكر ليس من شأنها في حدِّ ذاتها أن تخرّج متعلّمين بالتحقّق الذاتي، وإنَّما هي تمثّل قاعدةً أساسية يقع التأسيس عليها لتكوين المتعلّمين علىٰ التعلّم الذاتي، وذلك بانتهاج منهج تربوي مصنوع يرتكز علىٰ تلك المؤهّلات، ويؤخذ فيه المتعلم بمنهاج تعليمي يرتقي به من أن يكون مجرّد متلقٍّ للمعرفة إلىٰ مشارك في تحصيلها، ويؤخذ في ذلك بالتدريج حتىٰ إذا ما انتهت فترة تعلّمه المنتظمة صار متعلّماً بذاته، باحثاً عن العلم من تلقاء نفسه، مرتاداً لمظانّ العلم، مستكشفاً لحقائقه، رائداً في اكتشاف القوانين العلمية، مقدّماً لأمّته وللإنسانية ما يُسهم به في النهوض الحضاري. ومن أهمّ عناصر تلك المنهجية في التعليم الذاتي نذكر ما يلي:

أولاً: الرفق في تلقين العلوم

حينما نتحدّث عن التعلّم الذاتي، فإنَّ هذا لا يعني أن تكون العملية التعليمية خالية من تلقين العلم للمتعلّمين، فالتلقين من حيث المبدأ ضروري في التعليم عامّةً، وهو ضروري في التنشئة علىٰ التعلّم الذاتي أيضاً، فمن الأساسيات في العملية التعليمية أن يكون جزء منها تلقيناً للمادّة العلمية من المعلّم للمتعلّم، علىٰ معنىٰ أن يدلي بها المعلّم للمتعلّم ليتلقّاها من لدنه في حركة ذات اتّجاه واحد، غير أنَّ هذا التلقين في منهاج التعلّم الذاتي له خصائص ومواصفات يختلف بها عن التعليم الذي لا يضع التعلّم الذاتي هدفاً له.

ومن هذه الخصائص في تلقين العلم للمتعلّم إعداداً للتعلُّم الذاتي أن يكون في منهجه تلقيناً حوارياً ما أمكن ذلك، تُطرح فيه الأسئلة المتعلّقة بمادّة التلقين، فتستعدّ العقول بما تحرّك فيها تلك الأسئلة من نزوع للبحث عن الأجوبة من تلقاء ذاتها، فإن لم تُفلح في الجواب علىٰ الوجه الأكمل جاء التلقين من المعلّم، فيصادف عقولاً متقبّلةً للجواب بما كانت قد انشغلت به وبحثت فيه، فترسخ المعلومات في العقول التي تلقّتها بالتلقين، ويكون التلقين

قد أدّىٰ دوره في الإعداد للتعلّم الذاتي، ولو كان هذا التلقين يصبّ العلوم صبّاً في عقول المتعلّمين دون مراجعة ولا تساؤل ولا محاورة، فإنَّ العقول تكون في الغالب شاردةً عنها، غير متفاعلة معها، وربّما استوعبتها الحافظة ولكنها لا ترسخ في العقل، فلا يستفيد منها مراناً علىٰ التصرّف الذي به يقتدر علىٰ التعلّم الذاتي كما لو كان قد تفاعل معها بالحوار والمساءلة.

ومن خصائص التلقين ضمن منهجية التعلّم الذاتي أن يكون تلقيناً متدرّجاً في كمّ العلوم التي تلقّن وفي كيفها، تناسباً في ذلك مع طاقة العقل في التحمّل، وتناسباً مع طبيعة العلوم في علاقتها ببعضها من حيث الكلّية والجزئية، فيتطوّر التلقين بتطوّر عمر المتعلّم وتطوّر قابليته في الاستيعاب، ويتطوّر في الكيف بتقديم ما هو كلّي عامّ، وتأخير ما هو تفصيلي جزئي، وتقديم ما هو واضح جليّ، وتأخير ما هو دقيق خفيّ، وذلك من أجل أن يكون المتعلّم مستوعباً بالفهم لما يتلقّاه، فرحاً به، مسروراً بالتقدّم فيه، فينعكس ذلك علىٰ نفسه رغبة في التحصيل، ويهشّ إلىٰ الاستزادة منه بسعي ذاتي، فيستعدّ إلىٰ التعلُّم الذاتي، ويتربّىٰ عليه حتىٰ يمضي فيه بالفعل.

وعلىٰ العكس من ذلك إذا ما كان التلقين يتم بصورة تُقدّم فيها العلوم بأكثر مما تحتمل عقول المتعلّمين استيعابه، سواء من حيث كَمّه أو من حيث كيفه، فإنَّ ذلك ينتهي إلىٰ أن تنصدّ النفوس عن القبول، فإمّا أنَّها تنتهي إلىٰ الرفض والخروج من نظام التعلّم أصلاً، أو أنّها تعمد إلىٰ الحفظ الآلي الذي لا يصاحبه الفهم، فلا تنشأ همّة للسعي إلىٰ التعلّم، ويُكتفىٰ بالترداد لما حصل بالتلقين في عجز عن التصرّف فيه، فضلاً عن السعي الذاتي للاستزادة منه، وهو ما أشار إليه ابنُ خلدون في قوله: "اعلم أنَّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنما يكون مفيداً إذا كان علىٰ التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً، ويراعي في ذلك قوّة عقل (المتعلّم) واستعداده لقبول ما يورد عليه ... وإذا أُلقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجزٌ عن الفهم والوعي وبعيدٌ عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه، وانحرف عن قبوله، وتمادىٰ في هجرانه"[1]، فما ذلك الصدود عن التعلّم إلا بسبب خلل في التلقين حال دون الاستعداد للتعلّم الذاتي.

---

(١) ابن خلدون. **المقدّمة**، مرجع سابق، ص١١١٠ ـ ١١١١.

ثانياً: التكوين بالعلوم المنهجية

إذا كانت العلوم كلُّها حينما تُلقّن بالمنهج الصحيح تمرّن العقل على التفكير الرشيد بما توسّع من مداركه، وبما تكسبه من استعداد للاستزادة الذاتية من العلم، فإنَّ من بينها علوماً تقوم في هذا الشأن بدور مباشر، إذ هي قد صِيغت في هدفها بصفة أساسية على أن تدرّبَ العقلَ على التفكير الصحيح، وتجنّبه المزالق التي قد تضلّه في مسيرة بحثه عن الحقيقة، وتعدّه لأن يكون ساعياً بذاته إلى التعلّم؛ ولذلك فإنَّ هذه العلوم يمكن أن تقوم بدور كبير في الإعداد للتعلّم الذاتي، وهو ما يجعل منها في النظام التربوي المنشود ركناً مهمّاً من الأركان التربوية التي يتعدى دورها تحصيل ما تتضمنه من معارف في ذاتها إلى أن تكون آلةً تكوينيةً لها غاية في القيام بدور الإعداد للتعلّم الذاتي. ومن هذه العلوم ما هو عقلي عام يقوّم التفكير بإطلاق، ومنها ما هو من علوم الشريعة يقوّم التفكير في مجال النظر الاجتهادي لفهم الدين وتطبيقه.

ومن العلوم المنهجية التي تربّي العقل على التفكير الصحيح علوم المنطق، فإنّها مهما وُجّه إليها من نقد فهي تعلّم العقل الانتقال في خطاه المعرفية من خطوة إلى أخرى، بما يوصله إلى النتيجة الصحيحة، ويجنّبه الخطأ، وهو ما أشار إليه ابنُ خلدون في قوله: "السعي من الفكر قد يكون بطريق صحيح، وقد يكون بطريق فاسد، فاقتضى ذلك تمييز الطريق الذي يسعى به الفكر في تحصيل المطالب العلمية ليتميز الصحيح من الخاطئ، فكان ذلك قانون المنطق."(1) ولعلّ هذه الفائدة المنهجية الفكرية لعلم المنطق هي التي حدت بالإمام الغزالي إلى تقرير أنَّ من لا يحيط بما سمّاه "المقدمة المنطقية" التي أورد الحديث عنها في مدارك العقول، ومحكُّ النظر، ومعيار العلم، بأنها "مقدمة العلوم كلّها، ومن لا يحيط بها فلا ثقة له بعلومه."(2) ويلحق بالعلوم المنطقية في هذا الشأن العلوم الحديثة في مناهج البحث، فهي تقوم بذات الدور في ترشيد العقل في مسيرة تفكيره للبحث الذاتي عن الحقيقة.

---

(1) ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ١٠٢٢.

(2) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي ٥٠٥هـ). **المستصفى**، تحقيق وتقديم وترجمة: أحمد زكي حماد، القاهرة: العالمية للنشر والترجمة والتدريب (السدرة)، والرياض: دار الميمان، ط١، ٢٠٠٩م، ص ١٥. وراجع كذلك:

- النجار، عبد المجيد. **فصول في الفكر الإسلامي بالمغرب**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٢م، ص١٠٧ وما بعدها.

وإذا كانت العلوم الرياضية والحسابية لها غاية في نتائجها التطبيقية في مختلف المجالات، فإنَّ لها فائدة عظيمة أيضاً في تربية العقل على التفكير الصحيح، وذلك لما هي عليه من الانضباط الذي يورّث العقل عند الاشتغال بها والدربة عليها صفة من الانضباط في التفكير، ترتبط فيه المقدمات بنتائجها بما لا يدع مجالاً لأن تدخل في التفكير أسباب الخرافة وما شابهها، وذلك ما أشار إليه ابنُ خلدون في بيان الفوائد المنهجية لهذه العلوم حيث يقول: "ومن أحسن التعليم عندهم الابتداء بها، لأنَّها معارف متضحة وبراهين منتظمة، فينشأ عنها في الغالب عقلٌ مضيء دُرِّب على الصواب. وقد يقال: من أخذ نفسه بتعليم الحساب أول أمره أنه يغلب عليه الصدق لما في الحساب من صحة المباني ومناقشة النفس فيصير ذلك خُلقاً."[1] فهذه الصفة التي يتكون عليها العقل بعلوم الحساب تجعله يتهيّأ لأن يمضي في التعلّم الذاتي، وذلك بما يتكوّن عليه من القدرة على المضي في هذا التعلّم.

ولا شكّ أنَّ للعلوم الفلسفية دوراً مقدّراً في الإعداد للتعلّم الذاتي بصرف النظر عما تحتويه تلك العلوم في ذاتها من الأفكار، من حيث صحتها وفسادها؛ وذلك لأنَّ هذه العلوم تقوم من جهة على توسيع دائرة الآراء وتفتيق بعضها عن بعض، وتوليد بعضها من بعض، مما يورّث العقلَ قدرةً على الانتقال من الظواهر إلى الأسباب، وعلى ارتياد الآفاق الواسعة من الرؤى والأفكار، وعلى جمع الجزئيات والتفاصيل في قوانينَ كليةٍ جامعةٍ، وتقوم من جهة أخرى على الأدلة والبراهين؛ إذ لا يقوم شيءٌ منها إلا على دليل، وهو ما يورّث في العقل تطلّب الأدلة على الدعاوى، حتى لا تمرّ المزاعم مرور المسلّمات، وقد يكون من بينها ما هو من الأوهام. وبالرغم من أنَّ ابنَ خلدون كان من أشدِّ النقّاد للعلوم الفلسفية في محتوياتها، فإنَّه أقرَّ بفوائدها التربوية الفكرية، فقال في علم الفلسفة: "... وليس له فيما علمنا إلا ثمرة واحدة، وهي شحن الذهن في ترتيب الأدلة والحجج لتحصيل ملكة الجودة والصواب في البراهين."[2] وهذه الخصائص هي التي تمكّن من الإعداد للتعلّم الذاتي.

---

(١) ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص ١٠١٤.

(٢) المرجع السابق، ص ١٠٨٦.

إنَّ هذه العلوم المنهجية العقلية وما هو في حكمها نقدّر أنَّها ركنٌ أساسيٌّ من أركان التأسيس للتعليم الذاتي، وإنَّما أدرجناها في هذا السياق مع ما يبدو من بدهيتها فيما نحن بصدده معارضة لتيار تربوي يسود في بعض الأوساط التعليمية، مؤداه أنَّ هذه العلوم ليس فيها من فائدة، بل هي علوم مضرّة بالناشئة الإسلامية لما تتضمنه من انحرافات في كثير من مسائلها، ومن مخالفات لبعض حقائق الدين، وقد يكون ذلك الادعاء صحيحاً في بعض وجوهه، ولكنَّه لا يُلغي الفوائد الفكرية التي تنتج عن هذه العلوم، وأما تلك المخاطر فيمكن تفاديها بالطريقة التي تدرّس بها هذه العلوم، فإذا ما كانت تلك الطريقة طريقة التمحيص والنقد؛ فإنَّ تلك المخاطر يقع تلافيها، وتثبت الفوائد التربوية الفكرية.

وأما العلوم الشرعية ذات الصفة المنهجية فإنَّها علومٌ عديدة، تشترك كلُّها من حيث منهجيتها في تربية العقل، على أن يكون في التفكير الشرعي ما يتوخّى الطرق الصحيحة في فهم مدلولات الأوامر والنواهي، وفي تقرير أحكام الشريعة على أكمل صورة ممكنة من الحق، سواء فيما هو منصوص عليه، وبالأخص فيما ليس منصوصاً عليه مما تقتضيه مستأنفات النوازل والأحداث، ثم في تنزيل هذه الأحكام على الواقع، بما يراعي حصول المصلحة ودرء المفسدة، وهي الغاية العليا من الشريعة كلِّها، وهذه العلوم المنهجية الشرعية لئن كانت فوائدها تتعدّى إلى تحصيل علمٍ صحيحٍ بالدين، فإنَّها تقوم بدورٍ مهم في الإعداد للتعلّم الذاتي بما تكوّنه في العقل من قدرة على استكشاف الأحكام من أدلّتها، ومن ملكة الاجتهاد التي تكون بها الريادة.

ويأتي على رأس هذه العلوم المنهجية الشرعية علم أصول الفقه، فهو ذلك العلم الذي تُستخرج فيه الأحكام الشرعية من أدلتها، وهذه العملية تحتاج إلى نظر عميق يقوم على جمع الأدلة في القضية الواحدة على أوسع نطاق ممكن، ثم المقارنة بينها، والتحقق منها بالتمحيص والنقد، ثم بالترجيح لما هو أدعى إلى تحقيق المصلحة، وفي ذلك كلِّه مِرانٌ للعقل في التفكير على النظر الفسيح، وعلى العَود بالجزئيات إلى الكليات، وعلى المقابلة والتبيّن، وكلُّ ذلك يُفضي إلى الخصال المؤهّلة للتعلّم الذاتي، بوساطة هذا العلم الذي قال فيه ابن خلدون مشيراً

إلى هذه الآثار التي يحدثها في الفكر: "أصول الفقه من أعظم العلوم الشرعية وأجلّها قدراً، وأكثرها فائدة."(١)

ويلحق بعلم أصول الفقه علم الخلافيات والجدل. أما الخلافيات فهو العلم الذي ينظر فيما وقع من الخلاف بين الأئمة المجتهدين في تقرير الأحكام، ليقع تفحّص كلّ رأي فيما استند إليه من دليل ومناقشته في ذلك الاستناد، والمقارنة بينه وبين الرأي المخالف له في مستنده، والمقارنة بين هذا وذاك للانتهاء إلى تصويب هذا أو تخطئة ذاك. وأمَّا الجدل فهو العلم الذي يضبط أصول المناظرة بين المتناظرين، ويضع لها القواعد التي تجري عليها لتكون موضوعية، وليكون الاستدلال فيها جارياً على ما يوصل إلى الحقّ. وكلٌّ من الخلافيات والجدل يُربي العقل على التأمّل والمقارنة والنقد، وينمّي فيه القدرة على الاستدلال، ويُكسبه ملكة التمييز بين الصواب والخطأ، ففيهما ما يُكسب العقل قدرةً على البحث، لاكتساب المعرفة في النظر الشرعي خصوصاً، وفي القدرة على التفكير عموماً.(٢)

ومن العلوم الشرعية المنهجية المفيدة في التربية الفكرية علم القواعد الفقهية، فهو علمٌ يعمد إلى الجزئيات والتفاصيل الكثيرة في أحكام الشرع، ليستنتج منها القواعد الكلية التي تجمعها كلها، ثم يكون لتلك القواعد تطبيقات في المستجدّ من تفاصيل الأحداث، ومن شأن هذا العلم أن يكون فيه مرانٌ للعقل على النظر الكلّي الذي يجرد المبادئ والقوانين من الجزئيات والتفاصيل، ثم الذي ينزّل القانون الكلي على تفاصيل الأحداث، وفي كل ذلك تربية على أخذ المتعلّم زمام استكشاف الحقائق بنفسه، وهو التعلّم الذاتي المنشود.

ومن تلك العلوم المنهجية علم مقاصد الشريعة، وهو العلم الذي يضبط مقاصد الشريعة من أحكامها، ويرشد إلى الكيفيات التي تُستخرج بها الأحكام، لتكون محققة لمقاصدها التي هي الغاية منها، وبالإضافة إلى ما في هذا العلم من فائدة عظيمة في ترشيد الأحكام، فإنَّ فيه فائدة كبيرة في تربية الفكر على النظر إلى المآلات وعلى إقامة الموازنات

(١) المرجع السابق، ص ٩٦٠.

(٢) المرجع السابق، ص ٩٦٤-٩٦٥.

وعلىٰ الأخذ بالأولويات، وتلك تربية لا تقتصر فائدتها علىٰ النظر الشرعي، وإنَّما تتعدىٰ فائدتها إلىٰ مجمل النظر العقلي بصفة عامة. ومثل ذلك يمكن أن يقال في علوم منهجية شرعية أخرىٰ مثل علم الفقه المقارن، وعلم مقارنة الأديان وما هو في حكمها مما له تعلق بالمنهجية في النظر والبحث، فهي كلُّها صالحة بقدر كبير لتقوم بدور تربوي فكري يؤهّل المتعلّم للتعلّم الذاتي، فينبغي أن يكون لها حضور بيّن في المناهج العلمية التي يقوم عليها النظام التربوي المبتغىٰ.

ثالثاً: التكوين بالمنهج الحواري

المقصود بالمنهج الحواري أن تكون العمليةُ التعليميةُ قائمةً في تبليغ المعلومات إلىٰ المتعلمين علىٰ التداول بين المعلّم والمتعلّم، بحيث يكون للمتعلم دور في التلقي بالاستفسار أو بالاستنتاج أو بإبداء الرأي، أو بالتساؤل أو بالتعقيب، أو بأيَّة طريقة تكون له بها مشاركة إيجابية في تعلم ما لم يكن يعلم، فتتنزل المعلومة في عقله وهو طرف فاعل في انتقالها من مصدرها إليه، ويسهم بجهد في انتقالها إليه واستقرارها في ذهنه.

ويقابل هذا المنهج الحواري المنهج التلقيني الذي يكون فيه المتعلم مكتفياً بدور القبول لما يلقىٰ إليه من المعلومات، ويكون المعلم هو الفاعل الوحيد في انتقال المعلومة منه إلىٰ المتعلم، فتنتفي في هذه الحالة المشاركة بين الطرفين في نقل المعرفة من مصدرها إلىٰ مستقرّها في أذهان المتعلمين، لتكون العملية التعليمية متجهةً في اتجاه واحد هو الاتجاه من المعلم الناقل إلىٰ المتعلم القابل لما ينقل إليه.

وهذا المنهج الحواري هو المنهج التربوي الذي دعا إليه القرآن الكريم تأصيلاً، والذي عرض منه نماذج كثيرة تطبيقاً، كما تمثل في المشاهد الحوارية الكثيرة التي كان الهدف منها تبليغ علم بحقيقة دينية، أو إقناعاً بها، أو ردّاً لشبهة تتعلّق بها، سواء كان ذلك متعلقاً بتعليم داخلي بين أطراف من المؤمنين، أو بتعليم غير المؤمنين لإقناعهم بحقائق الإيمان، والأمثلة لهذه المشاهد الحوارية التعليمية في القرآن الكريم أكثر من أن تحصىٰ لكثرتها.

وقد جرت السنةُ النبوية على هذا المنهج الحواري في التعليم، فقد كان الرسول الكريم يعلّم أصحابه في أغلب الأحوال بأسلوب الحوار، أسئلة تلقى إليهم ويطلب منهم الجواب عنها، أو استنهاضاً لأذهانهم؛ كي تقبل على ما يقول بتيقّظ وتحفّز، أو طلباً لإبداء رأي في مسألة من المسائل تعرض فيها مقالاتهم، ثم يقرّهم على الوجه الذي يكون هو الحق فيها، أو بغير ذلك من الأساليب النبوية الكثيرة التي تلتقي كلّها عند جعل المتعلم طرفاً في التعلّم يسهم في تحصيل الحقيقة عند تداولها بين النبي المعلم وأصحابه المتعلمين.(١)

ولم يكن هذا المنهج الحواري الذي أرشد إليه الدين مبنياً على تلقائية غير معلومة الأصل والمنتهى، بل هو مبنيٌّ على حكمةٍ بليغةٍ في سببه وفي مآله، يمكن بالتأمّل تبيّنها لتكون أصلاً يُبنى عليه هذا المنهج ليكون منهجاً مشروعاً في التعليم، يُردّ إليه النظام التربوي التعليمي كلما ظهر فيه خللٌ أو بدا عنه حيادٌ، كما هو الحال عند انحدار الحضارة الإسلامية وانحدار النظام التربوي معها، وكما هو حال كثير -إن لم نقل الأكثر- من النظم التربوية المعتمدة اليوم في البلاد العربية، وخاصة منها ما يتعلق بالتعليم الديني، توهماً لكون هذا التعليم مهمته أن يلقن المتعلم فيه معارف الدين دون تساؤل أو نقاش أو إبداء رأي، وهو ما أدّى فيما نُقدّر إلى ضعف شديد في الفكر عموماً وفي الفكر الشرعي خصوصاً، وفي القدرة على المبادرة بالاستكشاف والتجديد والاجتهاد على وجه أخصّ.

أما الحكمة في أصل هذا المنهج الحواري فهي أنَّ الله تعالى خلق الإنسان وفي فطرته زاد من المبادئ المعرفية الكلية، بل في فطرته زاد من بعض الحقائق، كما هي حقيقة التوحيد التي

(١) ومن أمثلة ذلك ما جاء في الحديث النبوي من أنَّ النبي صلى الله عليه وسلم قال لأصحابه: "إنَّ من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وهي مثل المؤمن، حدثوني ما هي؟ قال عبد الله: فوقع الناس في شجر البوادي، ووقع في نفسي أنها النخلة، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: هي النخلة، فاستحييت أن أقول. قال عبد الله: فحدثت عمر بالذي وقع في نفسي، فقال: لأن تكون قلتها أحبّ إليَّ من أن يكون لي كذا وكذا". انظر:

- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (توفي٢٧٩هـ). **جامع الترمذي**، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م، كتاب الأدب، باب ما جاء عن مثل المؤمن القارئ للقرآن وغير القارئ، رقم الحديث (٢٨٦٥)، ص٤٥٨.

أشارت إليه آية العهد كما ذكرناه آنفاً، وكما جاء في قوله صلى الله عليه وسلم: "كلُّ مولودٍ يُولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه."(١)

إنَّ هذه الفطرة التي خُلق عليها الإنسان تجعل من العملية التعليمية عمليةَ تفاعلٍ بين المعلم والمتعلم، حيث يعمد المعلم إلى تحريك ما في العقول بحسب فطرتها من قوة، بل ما في فطرتها من علم لتبنى عليها وبوساطتها كل المعارف التي يتلقاها المتعلم، وذلك فيما يشبه عملية توليد لما في النفوس من استعدادات، لتكون هي المشاركة في القبول لا مجرد صفحة يُسجّل عليها ما يرد من خارجها، فعلى هذه المعاني بُني ذلك الحوار النبوي المنتهج في التعليم، وغير بعيد منه ما قيل من قِبل بعض فلاسفة اليونان من أنَّ العلمَ تذكّرٌ والجهلَ نسيانٌ، وما بنى عليه سقراط فلسفته التعليمية القائمة على توليد المعارف من المتعلمين لا إسقاطها عليهم من خارجهم كما مرّ ذكره.

وأما الحكمة في منتهى هذا المنهج فهي التي من أجلها أدرجناه ضمن هذا المقام، وهي المتعلقة بالأثر التربوي للمنهجية الحوارية في التعليم، فلهذه المنهجية آثار تربوية بالغة الأهمية، وهي آثارٌ متعدّدة الجوانب، يتعلق بعضها بالبناء النفسي لشخصية المتعلم، ويتعلق بعضها الآخر بالبناء العلمي المعرفي، ومن أهمّ تلك الآثار ما يتعلق بالبناء الفكري، وهو موضوع حديثنا في هذا المقام.

إنَّ للحوار أهمية بالغة في البناء الفكري للمتعلمين؛ ذلك لأنَّ الحوار من شأنه أن يربي العقل على التيقّظ الدائم، ويمرّنه على النقد بامتحان الأفكار المقابلة، ويُكسبه القدرةَ على الاستدلال لنصرة الرأي، وذلك بالإضافة إلى توفير الفرص للتحرّر من الموجهات الخارجية، والانطلاق للتعامل مع ما تقتضيه المعطيات الذاتية في موضوع الحوار، وكلَّ ذلك ينتهي إلى أن يكتسب العقل في مسيرة التفكير ملكات من الاستعداد للتعلّم، يكون بها قادراً على المضيّ في البحث عن الحقيقة بما يبلغه إلى درجة الريادة والابتكار، وذلك بدل أن يبقى في

(١) البخاري. **صحيح البخاري**، مرجع سابق، كتاب الجنائز، باب ما قيل في أولاد المشركين، حديث رقم (١٣٨٥)، ص٣٣٤.

حال التلقين مقتصراً على الحفظ لما يُلقى إليه، والتقليد لما يُلقنه من قِبل المعلمين، ولما عهده وتربى عليه من الانتظار لما يُعطى من المعلومات دون تحفّز للمشاركة، ولا سعي للتحصيل من خلال الحوار.

وليست المنهجية الحوارية بمقتصرة على علم معين من العلوم التي يقع تدريسها للمتعلمين، وإنَّما هي منهجٌ عام في كلِّ العلوم على اختلافها، بحيث تقدّم تلك العلوم للمتعلمين بمنهجية حوارية ذات قواعد وأسس وضوابط تعصم من الفوضى، وتحدد مقادير ما يكون من التبليغ، ليبنى عليه ما يكون بالحوار، فإذا هو تكوين مستمرّ للعقول المتعلّمة، من أجل أن تكتسب الصفات التي عبّر عنها ابن خلدون بالملكة، التي تكون بها قادرة على المضي في الاكتشاف باستقلال عن المعلمين، فهذا ما ينبغي أن يعود إليه أمر النظام التربوي المنشود؛ استرجاعاً للمنهج التربوي الأصيل، واستفادة من النظام التربوي الحديث الذي له هو أيضاً شأنٌ في هذه المنهجية الحوارية المنشودة.

إنَّ التعلّم الذاتي لا يمكن أن يتمَّ بالتلقائية بناء على الفطرة الإنسانية المؤهّلة لذلك، وإنَّما ينبغي أن يتمّ بمنهج تعليمي تربوي مرسوم، تؤخذ فيه عقول المتعلّمين بتكوين متعدّد المناحي من حيث طبيعة العلوم التي تعطى للمتعلّمين، ومن حيث التدرّج فيها ومن حيث الأسلوب الذي تبلّغ به إليهم، وكلّ تلك المناحي تنتهي إلى مآلٍ واحدٍ هو تكوين المتعلّمين على الاستعداد ليكون لهم دافع ذاتي للتعلّم، وقدرة عقلية ونفسية على المضي فيه، وذلك من أجل إنتاج جيل يأخذ بزمام المبادرة في الابتكار والفاعلية والبناء الحضاري.

رابعاً: ترشيد المراقبة والاختبار

تقوم الحاجة في عملية التعليم إلى مراقبة المتعلّم في تحصيله العلم من حيث استيعابه وفهمه والتمكّن منه والتصرّف فيه، واختبار مدى كسبه في ذلك، ليكون هذا الاختبار مناسبة لتدارك ما عسى أن يحدث من خلل في العملية التعليمية، وهذه المراقبة الاختبارية ينبغي أن تكون على النمط الذي تخدم فيه التعلّم الذاتي وتعزّزه وترقّيه، لا أن تكون مخصّصة لمراقبة مدى ما حصل تلقينه للمتعلّم كما درجت عليه كثير من النظم التعليمية التي يقتصر الاختبار فيها على اختبار كمية المحفوظ الذي وقع تلقينه للمتعلّمين.

ومن مستلزمات الاختبار في منهجية التعلّم الذاتي أن يُخصّص قسم من المادّة العلمية التي يُطالب المتعلّم بتحصيلها لتكون مادّة يطلب منه تحصيلها بسعيه الذاتي دون سند من المعلّم إلا على سبيل التوجيه العامّ، فهو الذي يبحث عنها من مصادرها، وهو الذي يحصلها استيعاباً وفهماً، وهو الذي يقيّدها بطريقته الخاصّة، ويكون بعد ذلك الاختبار شاملاً لها، كما يشمل حصائل التلقين سواء بسواء، وقد اتّخذ بعض المتحقّقين بمنهج التعلّم الذاتي شعاراً موفّقاً لذلك، هو أنّ "الاختبار يكون في المقرّر لا في المقروء" على اعتبار أنَّ المقرّر منه ما هو مقروء بالتلقين، ومنه ما ينبغي تحصيله بالسعي الذاتي من المتعلّم، فهذه المنهجية في الاختبار هي ركنٌ من الأركان التي تنبني عليها منهجية التعلّم الذاتي.

وكذلك فإنّ الاختبار لكي يكون خادماً للتعلّم الذاتي ينبغي أن لا يقتصر على اختبار الكمّ الحاصل للمتعلّم من التلقين أو من السعي الذاتي، وإنّما هو مع ذلك ينبغي أن يكون اختباراً لفهم ما وقع تحصيله من المعلومات، واختباراً للقدرة على التصرّف فيه، فتكون الأسئلة الاختبارية موجّهة لتقيس مدى قدرة المتعلّم على المقارنة والنقد والغوص في الأسباب التي تحكم الظواهر فيما يتعلّق بالمعلومات التي حصّلها، والقدرة على توظيفها في سياق كلّي يربط فيما بينها، ويربطها بواقع الناس وبمصالحهم في حياتهم، فيكون الاختبار إِذَنْ في المعلومات ذاتها، وفي الملكة العلمية التي اهتمّ بها ابن خلدون أيما اهتمام، كما مرّ ذكره، وهو ما من شأنه أن يخدم منهج التعلّم الذاتي ويرقّيه.

المبحث الرابع

المخرجات الحضارية للتعلّم الذاتي

إنَّ النهوض الحضاري رهين إلى حدٍّ بعيدٍ بالمنوال التربوي[1] الذي تتربّى عليه الأجيال، فهذا المنوال هو الذي يصوغ التركيب العقلي والنفسي لتلك الأجيال، وهو الذي يصوغ التركيب المجتمعي. والتعلّم الذاتي يعدّ أحد الأركان المهمّة في المنوال التربوي، فهو إِذَنْ أحد أهمّ الأسباب في الانتقال الحضاري للشعوب، فهذا الانتقال هو رهين بقدر معتبر لما يتكوّن عليه المجتمع عبر أفراده على المبادرة والريادة والفاعلية، وكلُّ ذلك لا يحدث إلا بأن يكون منوال التعليم قائماً على التعلّم الذاتي لما يثمره هذا التعلّم من مؤهّلات للنهضة: قوّة في الفكر، وثقة بالنفس، وتحمّلاً للمسؤولية، وانسجاماً بين مكوّنات المجتمع.

أولاً: الرشد الفكري

نقصد بالفكر: المنهجية التي يسلكها العقل في التفكير، تماشياً مع التعريف السائد في التراث الإسلامي، وهو أنَّ "الفكر (هو) ترتيب أمور معلومة للتأدّي إلى مجهول."[2] والمنهجية التي يسلكها العقل في التفكير لها الدور الكبير -إن لم يكن الأكبر- في إحداث النقلة الحضارية، وذلك على غرار ما حدث من نقلة حضارية حينما جاء الإسلام، فوجّه

---

(١) (المحرِّر): المنوال في اللغة خشبة الحائك التي يستخدمها في النسيج. والسير عن المنوال نفسه؛ أي على الطريقة نفسها، أو النمط أو النسق نفسه، والمنوال مصطلح إحصائي يعني القيمة الأكثر تكراراً، والمقصود بالمنوال التربوي في سياق هذا البحث: الفلسفة التربوية يتبنّاها المجتمع، وما ينبثق عن هذه الفلسفة من سياسات وبرامج ومناهج تربوية وتعليمية لتنشئة أبناء المجتمع وإعداهم عقلياً ونفسياً من أجل بناء مجتمعهم ونهوضه الحضاري.

(٢) الجرجاني، السيد الشريف علي بن محمد (توفي٨١٦ هـ). **التعريفات**، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، القاهرة: دار الفضيلة، ٢٠٠٤، ص ١٤٢، وراجع أيضاً:

- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله، (توفي ٤٢٨هـ). **الإشارات والتنبيهات**، القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ١٩٤٧م، ج١، ص٢٣.
- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (توفي ٦٠٦هـ). **المحصّل**، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، د.ت، ص٦٨.
- النجار، عبد المجيد. **دور حرّية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٢ ص٢٧ وما بعدها.

العقول إلىٰ البحث في عالم الواقع الطبيعي والإنساني بصيحته المدوّية في الناس: ﴿قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِۚ وَمَا تُغْنِي ٱلْآيَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوْمٍ لَّا يُؤْمِنُونَ﴾ [يونس: ١٠١]، ﴿قُلْ سِيرُواْ فِي ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُواْ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ﴾ [العنكبوت: ٢٠] وقد كان العقل الإنساني سادراً في المجردات النظرية بتأثير الفلسفة اليونانية، أو غارقاً في التهويمات الروحية بفعل فلسفة الإشراق. فلما توجّه العقل بفعل هذه الصيحة إلىٰ واقع الطبيعة وواقع الناس حدثت تلك الطفرة الحضارية الإسلامية، وكذلك الأمر في النقلة الحضارية الحديثة فما حدثت إلا حينما وجّه فلاسفة النهضة العقول إلىٰ منهج التجربة الذي ينطلق من العالم المحسوس بعدما كانت تهيم في عالم المجردات والمثاليات.[١]

والتعلّم الذاتي يسهم أيّما إسهام في ترشيد الفكر، وتخليصه من العوائق التي تجعله حبيس التقليد، رهين الخرافة، محدود الآفاق، كَلاًّ عن ارتياد آفاق المعرفة، فتقعد به عن الابتكار والريادة، وتكوينه علىٰ خصال يكون بها فاعلاً حضارياً، بما يجعله واسع النظر، واقعي المنطلق في البحث عن الحقيقة، متبيّناً مقارناً ناقداً جريئاً في ارتياد مظانّ العلوم، في غير تهيّب، مقتحماً للآفاق الواسعة من تلك المظانّ، لاكتشاف المجهول من قوانين الإنسان والكون.

إنَّ منهجية التعلّم الذاتي تجعل المتعلم يقتحم مظانّ المعرفة بنفسه، فيكون فكره متحرراً من القيود الضاغطة عليه من تلقاء التعليم التلقيني اللصيق المستديم، فينشأ شيئاً فشيئاً علىٰ التعامل المباشر مع المادّة العلمية التي ينظر فيها دون الإلزام الخارجي من قِبل المعلم، جرّاء منهج التلقين المستديم، فتتكون لديه صفة الحرية الفكرية في البحث، وهي الصفة الهامة التي تعد مفتاح الفكر المبتغىٰ تأسيسه في المتعلمين؛ إذ بها يكون الانطلاق في مجال الاكتشاف والابتكار، ولا يكون ابتكار إلا بحرية العقل في التفكير، وشاهد ذلك أنَّ العقول لما تحرّرت بالدعوة الإسلامية من قيود التقليد لما عليه الآباء والأجداد، وتحرّرت من الأساطير والخرافات، انطلقت في تأسيس العلوم الطبيعية والإنسانية التي انبنت عليها الحضارة الإسلامية.

---

(١) إقبال، محمد. **تجديد التفكير الديني في الإسلام**، ترجمة: عباس محمود، ط٢، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٦٨م، ص١٤٦ وما بعدها.

وحينما يقتحم المتعلّم مجال البحث الذاتي فسيجد نفسه يتعامل مع كمّ من المعلومات، قد يكون بين مفرداتها تعارض أو تناقض أو تفاوت في القوة والضعف، وحينئذ سيكون مضطراً لأن يقابل بينها، وأن يحاكمها إلىٰ بعضها، وأن يمحّصها بالنقد، لينتهي فيها إلىٰ رأي جامع أو مرجّح، وبالدربة المتواصلة علىٰ هذا النهج تحت إشراف المربين يمرّنُ العقل في مسيرة التفكير علىٰ صفةٍ من المقارنة النقدية، التي تميّز بين الحقائق التي تتأسّس عليها الحضارة والخرافات، وبين الأوهام التي لا تبني عمراناً، بدل أن ينشأ قانعاً بما يُلقىٰ إليه من قِبل المعلم الملقّن، علىٰ أنه هو الحق الذي ينبغي الاقتصار عليه، فتتمكّن فيه صفة الأحادية في النظر والخطية في المنهج التي تكبّله دون أن يذهب بعيداً في التمحيص والتبيّن، فينكفئ علىٰ نفسه، يجترّ ما قيل له، دون أن يكون له انطلاق في الإضافة والعطاء.

ومنهجية التعلّم الذاتي تجعل المتعلم شغوفاً بالبحث عن الحقيقة، متطلعاً دوماً إلىٰ اكتشاف ما لم يكن يعلم، وهو ما يدفعه إلىٰ ارتياد المجالات البكر من مجالات المعرفة، ليأتي فيها بجديد غير معهود، فتتكون لديه إِذَنْ صفة من الفكر الرائد المبتكر الذي يتطلّع إلىٰ الآفاق الرحبة، ولا يبقىٰ حبيساً فيما هو معهود، وهذه الدافعية الفكرية للبحث عن الحقيقة الناشئة من التربية علىٰ التعلّم الذاتي هي التي تصنع جيلاً متطلّعاً إلىٰ الإضافة العلمية، بما يمارس من البحث العلمي المستديم في شتىٰ مجالات المعرفة، وذلك بدل القناعة بما يحصل من العلم بالتلقين والاقتصار عليه لتصريف شؤون الحياة اليومية لا يزيد عليها، وهو ما لا يمكن بحال أن يبني حياةً متطوّرةً في اتّجاه التنمية الحضارية.

إنَّ التعلّم الذاتي بحسب ما تقدّم وصفه له مردودٌ فاعلٌ علىٰ العقول في منهجية تفكيرها؛ إذ هو يكوّن هذه العقول علىٰ همّة البحث وحبّ الاكتشاف، وعلىٰ الجرأة في اقتحام المجهول في عالم الطبيعة ظاهرها وباطنها، بل وفي عالم ما وراء الطبيعة وجوداً وآثاراً، وفي عالم الإنسان فرداً وجماعةً، لتظفر بالحقيقة في القوانين التي تجري عليها، ولتميّز فيما تظفر به بين ما هو حقّ وبين ما قد يكون أوهاماً، وعلىٰ أساس ذلك يكون البناء، ويكون للتعلّم الذاتي أثر مقدّر في ذلك البناء.

ثانياً: تحمّل المسؤولية

حينما يتربّىٰ المتعلّم علىٰ منهجية التعلّم الذاتي، فإنّ ذلك يكون له مدرسة يتعلّم فيها تحمّل المسؤولية؛ وذلك لأنَّ التعلّم الذاتي يشعر المتعلّم بأنّ عليه واجباً ينبغي أن يقوم به، وهو اكتساب القسط من المعرفة المكلّف باكتسابه ذاتياً، فيستشعر هذا التكليف، ويسعىٰ في النهوض به اعتماداً علىٰ نفسه، وإنْ بتوجيه المعلّم، وتنتزع من نفسه شيئاً فشيئاً الاتّكالية التي بها يكون مترقّباً من المعلّم أن يعطيه كلَّ شيءٍ، وما عليه هو إلا أن يتقبّل ذلك العطاء من خارجه، فلا يكون مسؤولاً عن شيء في طلب العلم، وهو خُلُقٌ يتكوّن فيه، فيقعد به عن استشعار المسؤولية وتحمّلها، وإذا عمَّ هذا الخلق في الناشئة انتزعت منها روح المبادرة والفعل والعطاء، وسقطت في الاتّكالية، فلا تكون نهضة ولا بناء.

واستشعار المسؤولية وتحمّلها علىٰ مستوىٰ التحصيل العلمي بمنهج التعلّم الذاتي يرتقي في المتعلّم شيئاً فشيئاً إلىٰ أن يصبح استشعاراً للمسؤولية، وتحمّلاً لها في المستوىٰ الاجتماعي؛ إذ يشعر المتعلّم عندما يتقدم في العلم ويستقلّ عن المعلّمين، وقد أصبح قادراً علىٰ استكشاف العلم بنفسه بأنّه مسؤول إزاء المجتمع الذي يعيش فيه، من جهة ما أصبح قادراً عليه من استكشاف العلم، ومن جهة كون ذلك العلم الذي هو قادر علىٰ استكشافه هو علمٌ نافعٌ للمجتمع، بل تتوقّف عليه الحياة الاجتماعية، وتتوقّف عليه التنمية والنهضة الحضارية.

إنَّ كبارَ العلماء من المكتشفين للعلوم، وإن كان يدفعهم في اكتشافاتهم الشغفُ العلمي وحبُّ اكتشاف الحقيقة إلا أنَّهم كان يحدوهم أيضاً وبدافع قوي ما يجدون في مكتشفاتهم من نفع للمجتمع الذي يعيشون فيه بل للإنسانية جمعاء، وقد سخَّر بعضهم حياتَه كلَّها في هذه السبيل، وما ذلك إلا لاستشعارهم المسؤولية إزاء المجتمع المحلّي والإنساني، وتحمّلهم إياها ببحوثهم واكتشافاتهم التي اكتسبوا أسبابها بما انتهجوه من منهج التعلّم الذاتي، ولو بقوا علىٰ منهج التلقين لبقوا منكفئين علىٰ أنفسهم، يردّدون ما لُقّنوه، ولما استطاعوا أن يُسهموا في تقدّم الحضارة الإنسانية الذي يضرب فيه منهج التعلّم الذاتي بسهم وافر.

ثالثاً: الانفتاح الثقافي والاجتماعي

إنَّ منهجية التعلّم الذاتي تخرّج المتعلّم على الدافعية إلى الاطّلاع على مظانّ المعرفة في أوسع دائرة ممكنة؛ وذلك لأنَّه يكون قد اعتمد على نفسه في البحث عن الحقيقة، فسيكون إِذَنْ ساعياً إلى تحصيلها في أيّ موضع تكون فيه، ومن أيِّ مصدر من مصادرها، ولا يكون منتظراً لآخرين يمدّونه بها، كما هو شأن من تكوّن على التلقين واتّكأ على من يبحث له المعلومات، ويمدّه بها من المعلّمين أوّل عهده بالتعلّم، ومن المرويات بعد تجاوز تلك المرحلة، فيبقى إِذَنْ حبيسَ دائرة ضيّقة، لا تتجاوز في أكثر الأحيان دائرة الثقافة التي ينتمي هو إليها، وثقافة القوم الذين ينتسب إليهم.

أمّا المتخرّج بمنهجية التعلّم الذاتي فسيكون له شأنٌ آخر؛ إذ سينتهي به اندفاعه إلى الآفاق الواسعة للمعرفة إلى الوقوف على ثقافات الأمم والشعوب، وعلى إنتاجهم من العلوم والفنون، بل قد يقتبس منهم بعض فنونهم وعلومهم لما يرى فيها من وجوه الحقّ الذي هو باحثٌ عنه، وكلّما وقف على شيءٍ من هذا الميراث تقدّم إلى غيره حتى يتكوّن له من ذلك علم بشعوب ومجتمعات أخرى غير تلك التي ينتمي إليها، وعلم بثقافاتها وأديانها وفلسفاتها.

وحينما يتحقّق هذا العلم بالآخرين؛ مجتمعات وثقافات، فإنّ هذا يُنشئ في النفس انفتاحاً نفسياً وثقافياً وعلمياً على هؤلاء الآخرين، ويفتح الباب للاستفادة من ميراثهم الثقافي والعلمي، ومن تجاربهم في الحياة، وبهذا الانفتاح وبما يتبعه من الاستفادة يقع توفير أسباب النهضة، فإنّ الشعوب على مرِّ التاريخ إنَّما ترتقي في سُلّم التحضّر بما تأخذه من الأمم الأخرى التي تفوقها في كسب العلوم، وتلك سنّةٌ من سُنن الله في الخلق، فالبناء الحضاري إنَّما يتمّ بما تأخذه الأمم بعضها عن بعض، فتراكمه وتضيف إليه، وهكذا تتمّ مسيرة الإنسان في بناء الحضارة. ألا ترى كيف أنَّ المسلمين انفتحوا على ما كانوا يسمّونه علوم الأوائل فبنوا منه حضارتهم المشهودة، ثم انفتحت عليهم الشعوب الأوروبية في العهد الحديث فبنت هذه الحضارة الراهنة؟ إنَّه الانفتاح الثقافي والاجتماعي الذي يكتسبه الإنسان بعوامل، من أهمّها منهجية التعلّم الذاتي، ولو ساد منهج التلقين لاقتصرت الأنظار على ما عند الذات وما امتدّت إلى ما عند الآخرين من حصائل العلوم.

رابعاً: الثقة بالنفس والجرأة العلمية

الثقة بالنفس واستشعار القوّة الذاتية والقدرة على الإنجاز هي أحد شروط البناء، فالشخصية المهزوزة، والنفوس المهزومة والقلوب المرتعشة لا تبني شيئاً، ومن شأن التعلّم الذاتي أن يكوّن في المتعلّمين شعوراً بالثقة بالنفس، إذ القدرةُ على تحصيل العلم من تلقاء الذات وباستقلال عن المعلّم يبعثُ في النفس قوّةً، مصدرها استشعار القدرة على الاكتشاف والإضافة، فتكون تلك القوّة دافعاً للمضيّ في مسالك البحث عن الحقيقة العلمية مهما كانت الصعاب، ومهما كانت العراقيل المعترضة.

إنَّ حقائق العلوم ليست ملقاةً على قارعة الطريق، وإنَّما هي عزيزةُ المنال، فتستلزم من الصبر على المكاره، ومن منازلة الصعاب قدراً كبيراً لا تقدر عليه إلا النفوس القوية المؤمنة بذاتها؛ ولذلك شُبّه طلبُ العلم بالجهاد، فجاء في الحديث النبوي قوله صلى الله عليه وسلّم: "يُوزَنُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ مِدَادُ الْعُلَمَاءِ وَدَمُ الشُّهَدَاءِ،"[1] إشارة إلى أنَّ طلبَ العلم يستلزم من الشجاعة والجرأة مثل ما يستلزمة الجهاد المفضي إلى الشهادة..

ولا يحصل علمٌ ولا يتمّ اكتشاف حقائقه إلا بخُلُق من الجرأة التي بها يقتحم طالب العلم مظانَّ العلوم من أشخاص العلماء، بالمناقشة والمناظرة واستخراج درر الأفكار والرؤى والخبرات منهم، أو من مجاهيل الأرض والغابات والبحار، أو من مخاطر التجارب العلمية التي قد تذهب أحياناً بحياته، ولا يتكوّن هذا الخلق من الجرأة في الطلب إلا إذا كان منهج التعلّم قائماً على تدريب المتعلّم على اقتحام مظانّ المعرفة بنفسه، وتحمّل المشاقّ التي تعترضه في ذلك.

لقد كان في تاريخنا العلمي ما عُرف بالرحلة في طلب العلم، وهي الرحلة التي يلاقي فيها الراحل أحياناً من الأهوال ما لا يتحمّله إلا الجريئ المقدام، أما من كان قابعاً يكتفي بعلمٍ يأتيه بالتلقين، فيحفظه حفظ الذاكرة فلا يُنتظر منه أن يأتي بشيءٍ يُسهم في البناء، وإنَّما

(١) ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبدالله النمري (توفي ٣٦٤هـ). **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م، ص١٥٠.

سيكون حاله كما صوّر ابن خلدون قوماً من أهل فاس لـمّا ضعف سند العلم عندهم واكتفوا بالتلقين والتقليد، فقال فيهم: "فتجد طالب العلم منهم بعد ذهاب كثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرّف في العلم والتعليم."[1]

يبدو إِذَنْ أنَّ من شروط النهضة ما تتخرّج عليه ناشئة الأمّة من قدرة على التعلّم الذاتي؛ إذ بهذا المنهج تتكوّن العقول الراشدة في تفكيرها بما تنتهجه من شمولية النظر، وواقعية المنطلق، والمقارنة النقدية في المعروض من مادّة المعرفة، والانفتاح على المجتمعات والحضارات للاستفادة منها، وتتكوّن الشخصية على الثقة بالنفس وعلى روح المسؤولية وحمل همّ منفعة الناس بالعلم، وتتكوّن الإرادة على الجرأة العلمية التي بها يتمّ اقتحام المجاهيل لتحصيل العلوم في الآفاق والأنفس، ولا تتمّ نهضةٌ دون هذه الخصال التي يُسهم التعليم الذاتي في تأسيسها أيَّما إسهام.

هذا وإنّ للبيئة الثقافية والتربوية والاجتماعية ابتداء من بيئة الأسرة الأثرُ البالغ في التربية على التعلّم الذاتي، فإذا كانت تلك البيئة تسود فيها الحرّيةُ، ويُفسح فيها المجال للناشئة أن تتساءل وتحاور وتجادل، وتقترح وتُبدي الرأي دون قمع ولا مصادرة، فإنَّ ذلك يكون مناخاً صالحاً لأن يمضي المتعلّم في طريق التعلّم الذاتي، فيكون آمناً في تطلّعاته إلى ذلك من القمع والصدّ، وأما إذا كانت هذه البيئة يسود فيها القمع بأساليب مختلفة باعتبار أنَّ الصغار لا ينبغي أن يتكلّموا في حضور الكبار مثلاً، بل ينبغي أن لا يحضروا مجالس الكبار ابتداء، كما هو سائد في مجتمعات التخلّف، خلافاً للسمت النبوي في هذا الشأن، فإنَّ التعلّم الذاتي سوف لن يكون له حظ معتبر عند الناشئة، وإنَّما يكون التلقين والاكتفاء بما يقوله الكبار هو المصدر الوحيد للتعلّم.

(١) ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص ٩٢٧.

خاتمة

إنَّ النهضةَ الحضارية رهينة إلى حدّ كبير للمنوال التربوي التعليمي الذي تنتهجه الأمّة الساعية إلى النهضة، فعلى قدر ما يخرّج ذلك المنوال من عقول رائدة مبتكرة نافذة لحقائق العلوم يكون الحظّ من النهضة. ويبيِّن تاريخ الحضارات أنَّها نشأت في الغالب الأعمّ بفعل دفع من روّاد في الفكر والعلم، تكوّنت عقولهم على المنهج الصحيح في البحث، فوجّهوا أممهم إلى طريق النهضة الحضارية.

ومن أعمدة المنوال التربوي الذي يخرّج العقول على هذا النحو من الريادة منهجية التعلّم الذاتي، فهذه المنهجية هي التي تربّي العقول على التشوّف إلى البحث العلمي، وتجعلها ماضيةً فيه على نهجٍ فكريٍّ متطلّعٍ إلى الاكتشاف، فتكون بذلك الريادة في تحصيل العلوم الكونية والإنسانية، وعلى أساس تلك العلوم تُبنى النهضة.

وإذا كان العقل الإنساني قد خُلق على استعدادات فطرية للتعلّم الذاتي، فإنّ تكوّن العقل على هذا المنهج يحتاج إلى جهد تربوي تعليمي، ليصبح هذا العقل متحقّقاً بهذا التعلّم الذاتي بالفعل، وهو جهد يربّى فيه المتعلّم على علوم منهجية تكوّن العقل على النظر الصحيح بصفات من الواقعية والنقدية والانفتاح وتوحيد الجزئيات في الكليات، كما يربّى فيه على المحاورة والمناظرة والمشاورة، فيتكوّن فيه نزوعٌ دائمٌ إلى الاستكشاف العلمي، ويظفر من ذلك بكشوفاتٍ مبتكرةٍ من شأنها أن تفتح الطريق للمضي في البناء.

إنَّ التعليم السائد في عموم البلاد العربية والإسلامية هو تعليمٌ يعتمد في الأكثر على المنوال التلقيني، فلا يخرّج الأفذاذ من العلماء والمفكّرين والروّاد، ولعلَّ ذلك أحد أسباب العجز عن الخروج من دائرة التخلّف إلى آفاق النهضة، ونقدّر أنّ منهج التعلّم الذاتي يساعد كثيراً على الخروج من هذه الدائرة، وذلك حينما يصبح المتخرّجون في المدارس والجامعات يحملون عقولاً رائدة، متطلّعة إلى الاكتشاف العلمي، موجّهة إلى مسالك البناء، وذلك بما تخرّجت عليه من منهجية التعلّم الذاتي، ويبقى المجال فسيحاً لرسم هذه المنهجية في فلسفتها العامّة، وفي إجراءاتها التفصيلية، وهو التحدّي الذي يواجه منوال التعليم، ويتطلّب جهوداً كبيرةً لمواجهته.

والله ولي التوفيق

الفصل التاسع

التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة

تقديم التحرير

ليس من السهل أن يتشعّب الحديث عن التربية الفكرية هذا التشعب دون أن يتناول نماذج أو خبرات في الواقع العملي. ونعترف بأنَّنا واجهنا صعوبةً في أن نجد برنامجاً محدداً في أي من البلدان العربية أو الإسلامية يكون موضعَ نظرٍ وتقويم، في فصل مستقل في هذا الكتاب. وفي الوقت نفسه رأينا أن نتجنّب الحديث عن برنامج من هذا النوع في البلدان الأخرىٰ. وربَّما كان السبب هو غياب برامج للتربية الفكرية يكون البرنامج واحداً من برامج التعليم المدرسي، في صورة مادة دراسية مستقلة، نجد فيها مجالاً لفحص أهداف هذه المادة الدراسة ومحتواها وطرق تدريسها واختبار ما يتحقق من أهدافها.

لكننا نجد في التشريعات التربوية والمناهج الدراسية ذِكراً لما يمكن أن نعدّه مسائل التربية الفكرية، مثل حرية التفكير، والتفكير النقدي، والإبداعي، وحل المشكلات، والتروي في إصدار الأحكام وغيرها. ونجد هذا الذكر في سياق الحديث عن الأهداف التربوية للمراحل الدراسية والمواد الدراسية. وربَّما نجد في بعض المواد الدراسية نشاطات تعليمية تستهدف تحقيق هذه الأهداف.[1] والاختبارات العامة في المجتمعات العربية والإسلامية تركز غالباً علىٰ التحصيل المعرفي، وقلما تقيس مهارات التفكير.

وعلىٰ كل حال فإنَّ الأدب التربوي العالمي بصورة عامة يشير إلىٰ صعوبة قياس مهارات التفكير، وإلىٰ عدم كفاءة كثير من الاختبارات المصممة لهذا الغرض. أما في الساحة العربية فإنَّ معظم الاختبارات المستعملة في البحوث المنشورة هي تكييف لاختبارات أجنبية، وتقوم علىٰ جهود شخصية يصعب أن تقدم أساساً معرفياً للأحكام أو القرارات المناسبة.

---

(١) نذكر في هذا المقام بما ورد في الفصل السابع بعنوان: موضوعات التربية الفكرية، عن مبادئ في حريّة التّفكير، والتحليل النّقدي، والتّبيُّن، كما تظهر في التشريعات الرسمية في عدد من البلدان العربية.

ونـجد في هذا البحث وصفاً وتحليلاً لما استطاع الباحث أن يـجده على صلة بالتربية الفكرية في النظام التعليمي في دولة ماليزيا. ونظن أن من الـمهم أن يبقى مجال البحث مفتوحاً لما قد يكون موجوداً من تجارب وخبرات التربية الفكرية في المجتمعات العربية والإسلامية. وتصلح هذه التجارب والخبرات أن تكون موضوعاً لمشروع كبير يتم تطويره لهذا الغرض.

الفصل التاسع

التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة
رؤية نقدية في المنظور الإسلامي

مقدمة

المبحث الأول: فلسفة التربية الوطنية وموقع التربية الفكرية فيها

أولاً: إرهاصات التربية الفكرية: اللغة الجامعة، والشخصية المانعة

ثانياً: موقع التربية الفكرية في المدارس الوطنية والمدارس الدينية

ثالثاً: أهداف التربية الفكرية وإنجازاتها والعقبات التي تواجهها

المبحث الثاني: تحليل تقييمي للتربية الفكرية الماليزية

أولاً: الموقف السياسي المتباين من لغة التدريس

ثانياً: التربية الفكرية والتربية الدينية

المبحث الثالث: تقويم وتصور مقترح للتربية الفكرية

أولاً: الدروس المستفادة عربياً وإسلامياً

ثانياً: اقتراحات

خاتمة

الفصل التاسع

التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة

رؤية نقدية في المنظور الإسلامي

ناصر يوسف*

مقدمة

يعالج هذا البحث واقع التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة برؤية تحليلية نقدية إسلامية، نظراً إلى أنَّ برامج التربية الفكرية باتت أكثر من ضرورية للأفراد والمجتمع، علاوة على أنَّها تحفِّز المتعلِّم إلى تنظيم حياته العلمية والعملية، عسى أن ترتقي به إلى مصاف العالمية كما هو حاصل مع الإنسان الماليزي، لا سيما الملايوي المسلم. كما يستعرض هذا البحث ملامح فلسفة التربية الوطنية، ويقف على الغايات التي تصبو إليها القيادة السياسية الماليزية من برامج التربية الفكرية، ثم تقديم مقترح للتربية الفكرية في المجتمعات العربية.

وقد طفقت برامج التربية الفكرية في عملية تغيير جادة للأنماط التقليدية التي كانت سبباً من أسباب تراجع مستوى التعليم الذي أثَّر في البنية الفوقية لكثير من المجتمعات العربية؛ ما انعكس سلباً على البنية التحتية؛ وأهمها مدارس ومعاهد وجامعات هذه المجتمعات التي بدا واضحاً ضعف الفاعلية في إنسانها، وتكرار الفشل في برامج تنميتها وعمرانها. فتلوَّثت مناهج التربية في هذه البيئة السيِّئة بعد أن تلوَّنت بأفكار ميِّتة من غزْل بعض القديم الذميم الذي ضرره أكثرُ من نفعه، أو مميتة من نسْج بعض الحديث الخبيث الذي نفعه كضرره سواء.

تُشكِّل التربية الفكرية في الأمم الناجحة أداةً لتغيير ما في النفس والعقل والسلوك، وإعادة تشكيل البنية العقلية للمتعلِّم، وبناء شخصية رحيمة وحكيمة؛ لأنَّ التربية الفكرية هي إعادة التفكير في أساليب تنظيم المعرفة تنظيماً عقلانياً ومنطقياً، علاوة على أنَّها تستهدف

---

* دكتوراه في اقتصاد التنمية المقارن من جامعة ملايا بماليزيا، باحث جزائري في مكتب البحوث والابتكار، الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. البريد الإلكتروني: youcef.nasser@gmail.com

بناء إنسان يحسن إعمال العقل والتفكير لتحريك الوعي لديه وتطوير قدراته الفكرية، ومساعدته على تكوين فكرة صحيحة حول ما يعتقد فيه أو يتصوَّره، وذلك من غير الوقوع في أخطاء كسيحة؛ لا سيما أنَّ أزمات الأمم الواطئة هي وليدة أفكار خاطئة، اتَّصفت باليقينية، أو شيَّدت حججها الواهية على استعداء الدين المستقيم والتراث المستديم، ومن ثم، فإنَّ التفكير هو استخدام العقل في فهم معنى الشيء والحكم عليه، كما لو أنَّ فيه مطابقة الأفكار للقيم؛ إذ يُفضي هذا التطابق المتوازن إلى بناء شخصية متَّزنة.

إذاً التربية الفكرية السليمة هي تربية يجيد صاحبها التفكير في قضاياه وقضايا أمته وفق أشكال لا تسيئ للأقوال الأصيلة والسديدة أو تُلغي الأفعال الجليلة والمفيدة، كما يحسن صاحبها التدبير في أمور أشْكلَت عليه وعلى غيره. ومن ثمَّ فإنَّ التربية الفكرية تتَّخذ من النشاط العقلاني طريقاً مرناً لتشغيل القدرات وتفعيل الكفايات وتطوير المهارات لتكوين شخصية واقعية تدمن التطبيق العملي للمعرفة.

إنَّه من غير إعمال الفكر وركوب النقد في التربية والتعليم، يتعذَّر مجاراة الأمم الناجحة في مسار الإبداع والابتكار، ورسم معالم للتنمية في طريق العالمية، وعلاج مشكلات الأمة، وبناء الإنسان لنشدان النهضة.

نقف في هذا البحث على التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة، التي على الرغم من قصر عمرها المنهجي والمعرفي، إلا أنَّها حقَّقت نجاحاتٍ تربويةً مقدَّرة استحالت إلى مساحات تنموية شاسعة.

ترتكز إشكالية البحث على سؤالين: إلى أي مدى استفاد الإنسان الماليزي -لاسيما العرق الملايوي المسلم صاحب الأرض- من برامج التربية الفكرية؟ وإلى أي مدى يمكن الإفادة منها في تنمية المجتمعات العربية؟

وعليه فإنَّ البحث يهدف إلى استعراض التربية الفكرية في الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة ودوافعها السياسية والإنمائية التي تهدف إلى تنمية المهارات في المدارس المتكاملة

المنهج، ثم تعريضها للتحليل المصحوب بالنقد الموضوعي بهدف استكشافها، ثم استخلاص الدروس للمجتمعات العربية. ويسعى البحث إلى استكشاف أهمية التربية الفكرية في بناء الإنسان الماليزي وتنمية مهاراته بوصفه مسعى نبيلاً لتحصيل التنمية المستديمة ونشدان النهضة. كما يسعى البحث إلى الوقوف على إيجابيات التربية الفكرية وسلبياتها، تشوُّفاً إلى استلهام العبَر منها، وما يمكن اقتراحه لبرامج التربية الفكرية في المجتمعات العربية.

يسلك هذا البحث المنهح التحليلي النقدي الاستكشافي، وسيتضمن إشارات إلى حضور موضوع البحث في الكتابات ذات الصلة بالتربية الفكرية.

المبحث الأول

فلسفة التربية الوطنية وموقع التربية الفكرية فيها

تتشوَّف فلسفة التربية الوطنية إلىٰ تكوين مجتمع ماليزي موحَّد ومتفاهم ومسالم، تكون له القابلية للحوار وإعادة البناء بشكل سليم؛ وذلك غاية ما تصبو إليه القيادة السياسية الماليزية من برامج التربية الفكرية.

قد لا توجد طريقة منهجية واضحة ومعلومة في ماليزيا عن كيفية تدريس التربية الفكرية، بل هي أقرب إلىٰ الإرهاصات، حيث تميل إلىٰ أن تكون تربيةً إبداعيةً وعقلانيةً موقوفة علىٰ تحقيق أهداف التنمية المستديمة.

أولاً: إرهاصات التربية الفكرية: اللغة الجامعة والشخصية المانعة

يعود التفكير في مستقبل التربية إلىٰ ما قبل استقلال ماليزيا؛ ففي أجواء التدافع العرقي، جاء تقرير رزاق ١٩٥٦م[1] الذي دعا فيه إلىٰ إنشاء نظام تربوي موحِّد لكل الأعراق؛ بحيث تكون اللغة الملايوية الجامعة بنية النظام التربوي بعد الاستقلال. وقد انطلق هذا التقرير من أنه إذا أتقن أفراد العرق الصيني والهندي لغة الملايو أصحاب الأرض، صاروا مواطنين منتمين بإمكانهم التعزيز من قيمة الوحدة الوطنية. لقد كان سؤال النهضة التربوية الماليزية في تقرير رزَّاق: بأية لغة يُفترَض أن نربي هذا الجيل المتعدِّد اللغات ونعلِّمه؟

بعد استقلال ماليزيا عام ١٩٥٧م لم تكن هناك صورة واضحة عن مقاصد التربية في البلاد؛ ولكن ما إنْ جاء محاضير محمد لقيادة ماليزيا عام ١٩٨١م حتىٰ رافقت فترة حكمه رؤية واضحة لماليزيا المستقبل، لاسيما أنَّ محاضير كان وزيراً للتربية في الفترة (١٩٧٤-١٩٧٧م).

وبعد سبع سنوات سمان من حكم محاضير رئيساً للحكومة، اتَّضحت فلسفة التربية الوطنية ونَضَجَت في عهد أنور إبراهيم عندما أصبح وزيراً للتربية، حيث أعاد صياغة فلسفة

(١) عبد الرزاق حسين (Abdul Razak Hussein) وزير التربية والتعليم في الحكومة المؤقتة أو الانتقالية قبل الاستقلال، ورئيس وزراء ماليزيا في الفترة (١٩٧٠-١٩٧٦م).

التربية الوطنية بإدخال المناهج الدراسية المتكاملة للمدارس الابتدائية والثانوية التي تم تنفيذها عام ١٩٨٩م؛ إذ نصَّت هذه الفلسفة على الآتي: "التربية في ماليزيا هي جهد مستمر في تطوير إمكانات الأفراد بطريقة شاملة ومتكاملة، وذلك لإنتاج أفراد متناغمين عقلياً وروحانياً وعاطفياً وبدنياً على أساس الإيمان الراسخ بالله. كما يهدف هذا الجهد المستديم إلى إنتاج مواطنين ماليزيين ذوي معرفة وكفاية، ويمتلكون معايير أخلاقية عالية؛ بحيث يكونون مسؤولين وقادرين على تحقيق مستوى عالٍ من الرفاهية الشخصية، إلى جانب الإسهام في تحقيق الانسجام العام، وتحسين أوضاع الأسرة والمجتمع والأمة ككل."(١)

وقد سبق ذلك إدخال إصلاحات على المناهج التربوية عام ١٩٨٣م، ثم إصلاحات أخرى في الفترة (١٩٩٥- ١٩٩٩م)، استهدفت تحقيق جودة عالية في التعليم، إلى جانب التكثيف من دورات التدريب التي تُكسِب المعلِّمين المهارات المتبناة في الخطة الإنمائية السابعة (١٩٩٦-٢٠٠٠م)؛ إذ شدَّدت على ضرورة تزويد الماليزيين بالمهارات تزامناً مع الرؤية الإنمائية في رؤية ٢٠٢٠م.

لقد توسَّلت القيادة السياسية من التربية الفكرية عام ١٩٩٦م، تحقيق المزيد من خلق التوازن العقلي والروحاني والعاطفي والبدني بين الفئات العرقية؛ حيث أولى المخطط التعليمي الماليزي (٢٠١٣-٢٠٢٥م) عناية كبرى للتعليم القائم على القيمة؛ فباتت الأولوية لتطوير التعليم وتعزيز قيم المعرفة والمهارات، وبما يتماشى مع أهداف التنمية البشرية المستديمة للأمم المتحدة التي يتعيَّن على الدول تحقيقها بحلول عام ٢٠٣٠م.

لقد حضرت التربية الفكرية الماليزية التي تستهدف جودة التعليم وبناء شخصية المتعلِّم في خطة التعليم العالي (٢٠١٣-٢٠٢٥م) التي لا تزال تعمل على تطوير إصلاحات المنظومة التربوية منذ ١٩٨٧م، القائمة على تحصيل التكامل العقلي والروحاني والعاطفي والبدني؛

(1) See: Ministry of Education Malaysia:

- https://www.moe.gov.my/en/dasarmenu/falsafah-pendidikan-kebangsaan#:~:text=Education%20in%20Malaysia%20is%20an,in%20and%20devotion%20to%20God. (Retrieved 4 Oct. 2020).

بهدف الانسجام مع مبادئ اليونسكو الأربعة لعام ١٩٩٦م: تعلَّم لتعرف؛ تعلَّم لتعمل؛ تعلَّم لتكون؛ تعلَّم لتشارك. كما تتطلع القيادة السياسية من برامج التربية الفكرية إلى وضع ماليزيا في المراتب التربوية العالمية المتقدمة، بحلول عام ٢٠٣٠م، في مجالات علمية محددة منها: المشاركة بفعالية في الاختبارات العالمية في الرياضيات والعلوم والربوتات والقراءة، التي تخضع للاعتراف الدولي؛ ما اضطر القيادة السياسية في شخص محاضير محمد رئيس وزراء ماليزيا الحالي (عند إعداد هذا البحث ٢٠١٩) إلى إعادة النظر في تدريس العلوم والرياضيات باللغة الإنجليزية بعدما فشلت تجربة التدريس باللغة الإنجليزية عام ٢٠٠٧م. وفي اعتقاد محاضير أنَّ التربية العقلية المصحوبة بلغة العصر سوف تساعد على تطوير الإنسان الماليزي بشكل شامل.

ولأجل إنجاح التربية الفكرية تمَّ في الفترة (٢٠١١-٢٠١٧م) مراجعة المناهج الدراسية الابتدائية والثانوية، للتأكد من أنها تواكب الجديد التكنولوجي عبْر التعليم العقلاني الذي يُعزِّز القيم الإنسانية الأساسية التي نهضت بها دول كانت متخلفة في مجال التعليم.

وقد نما الوعي بأهمية التربية الفكرية لدى القيادة السياسية؛ حيث خططت الحكومة الماليزية تحت قيادة نجيب عبدالرزاق رئيس الوزراء السابق لتقديم برنامج تعليمي خاص (i-Think) يهدف إلى تشجيع مهارات التفكير لدى الأطفال في ١٠٠٠ مدرسة وطنية عام ٢٠١٣م، وفي جميع المدارس عام ٢٠١٤م. وقال عبدالرزاق أن البرنامج التجريبي تمَّ تطبيقه عام ٢٠١٢م على ١٠ مدارس، وأثبت نجاحه في غرس التفكير الإبداعي لدى الأطفال. وقد كان البرنامج جزءاً من التحول التربوي الوطني لخلق جيل من الشباب يتحلّى بالتفكير والإبداع، عسى أن يصيروا مبتكرين وقادرين على التكيف مع الأزمات وحل المشكلات، والتفكير في التعامل الذكي مع الحالات المعقَّدة. ووفقاً لهذه الخطة يتم دمج المهارات في معاهد تدريب المعلمين الجدد للتعامل الحسن مع هذا البرنامج.(١)

(1) Nooraini Othman and Khairul Azmi Mohamad. Thinking Skill Education and Transformational Progress in Malaysia, *International Education Studies Journal*, Canadian Center of Science and Education, Vol.7, No. 4, 2014, p31.

ثانياً: موقع التربية الفكرية في المدارس الوطنية والمدارس الدينية

في عام ١٩٨٩م تمَّ إدخال المناهج الدراسية المتكاملة للمدارس الثانوية (Kurikulum Bersepadu Sekolah Menengah: KBSM)؛ وهي مناهج قائمة على القيمة التي تعالج الضعف في التعليم المزدوج العلماني والديني، الذي كان قائماً في عهد الاستعمار، واستمر على حاله ما بعد الاستقلال. ومن ثم فإنَّه في ظل هذه الإصلاحات الجديدة بات التعليم المزدوج يتبع نهجاً تربوياً متكاملاً، تكون القيم بنيته الرئيسة. وهي أيضاً مناهج تهدف إلى غرس قيم إنسانية عالمية في عقول التلاميذ تساعد على إثراء منهج التربية الفكرية المتكامل؛ حيث تتمثل هذه القيم في: التعاطف، والاعتماد على النفس، والتواضع، والاحترام، والعدل، والحرية، والشجاعة، والنظافة الجسدية والصحة النفسية، والصدق، والاجتهاد، والمودة، والتعاون، والاعتدال، والامتنان، والعقلانية، والروح الوطنية.

كما أنه يتم التركيز على تدريس مهارات التفكير الإبداعي والنقدي في المدارس الثانوية، سواء في المواد الأكاديمية، كالرياضيات والعلوم واللغات والتاريخ والجغرافيا، أو في المواد الدينية، كالقرآن والتوحيد والحديث والفقه والسيرة النبوية والأخلاق واللغة العربية.(1)

وقد نتج عن هذا التكامل المنهجي إنشاء عدد متزايد من المدارس الثانوية الدينية المسجَّلة لدى الإدارة الدينية للدولة؛ وهي مدارس مزوَّدة بمرافق حديثة ومعلِّمين مؤهلين، علاوة على أنَّه داخل هذه المدارس الدينية تتكامل العلوم الدينية مع العلوم الأكاديمية التي كانت هامشيةً في المدارس الدينية قبل بداية الإصلاحات التربوية، فباتت تكاملية تجمع بين الدين والعقل؛ ما أدَّى بالآباء الذين يرغبون في تكوين أبنائهم تكويناً دينياً ودنيوياً متكاملاً إلى تسجيلهم في هذه المدارس الدينية النظامية؛ (Sekolah Menengah Kebangsaan Agama: SMKA)، وقد ارتفع عدد هذه المدارس الدينية إلى ٥٥ مدرسة عام ٢٠٠٧م. وفي عام ٢٠١١م خضعت المناهج الدراسية المتكاملة لتحوّل جديد؛ إذ أدرجت مهارات

(1) Rosnani Hashim and Suhailah Hussein. *The Teaching of Thinking in Malaysia*, Kuala Lumpur: Research Centre-IIUM, 2003, pp 49-55.

التفكير في مناهج المدارس الابتدائية الوطنية، إلى جانب المدارس الابتدائية الدينية التكاملية (Sekolah Rendah Agama Integrasi: SRAI).(١) وهي مدارس تقوم بإجراء امتحانات للأطفال في مسائل الذكاء والتفكير والقدرة على التمييز بوصفها شرطاً للانتساب إليها.

ورغبة في استدامة تطوير التعليم العقلي، أنشأت وزارة التربية مدارس سكنية داخلية مجانية للناشئين الموهوبين يُطلَق عليها اسم (MARA Junior Science College- MRSM)(٢)؛ حيث نرى أنه أُطلق عليها كلية بدلَ مدرسة، حتى يشعر التلاميذ المتفوقون أنَّهم في مكان مختلف ومتميِّز عما ألفوه. يرجع تأسيس هذه المدارس إلى عام ١٩٧٢م، إلا أنه حدث تحول في مناهجها عام ١٩٩٤م الذي تزامن أيضاً مع تغيير اسمها القديم، وبما يجعلها تعمل بانسجام مع المناهج الدراسية المتكاملة. وعدد هذه المدارس محدود يكاد يقتصر على ٨٠ مدرسة، موزَّعة على جميع ولايات ماليزيا،(٣) وهي مدارس لا ينتسب إليها إلا من اجتاز امتحانات الشهادة الابتدائية بمعدَّل جيد جداً؛ حيث يُعدّون صفوة مختارة مؤهَّلة للتعاطي مع التعليم العقلي والنقدي، بهدف تأهيلهم للحصول على شهادة الثانوية العامة بتفوق وامتياز؛ عسى أن تمكِّن الطالب من التعاطي مع الدراسات العليا بعلو همَّة، ومن ثم فإنَّ وظيفتها التربوية وظيفة فكرية تسهم في بناء شخصية الطالب. وهي أيضاً مدارس تقدم برنامجاً تعليمياً خاصاً محوره التلميذ؛ حيث تستهدف التنافسية وتحقيق التميُّز العقلي والفكري في وقت قصير، في ظل ارتكازها على ثلاثة أعمدة، هي: التطوير الأكاديمي، وتنمية الشخصية، وتنمية المواهب.

وقد عزَّز مشروع المدرسة الذكِّية (Smart School)(٤) التقني من الإبداع الفكري والعلمي. المدرسة الذكِّية هي فكرة انقدحت في عقل المدير العام للتربية الماليزية عام

(١) انظر: آدم، زاليكا، ودولة، حنفي. "التخطيط اللغوي لنشر اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية الماليزية بعد الاستقلال: دراسة وصفية تحليلية"، **مجلة الإسلام في آسيا**، (الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا)، مج١٥، ع٢، ديسمبر ٢٠١٨م، ص٢١٥.

(2) Nasri, Nurfaradilla et al. Effectiveness of School Wide Model (MPSS) in MARA Junior Science College, *Social and Behavioral Science Journal*, 7 (C), 2010, pp. 43-49.

(3) https://en.wikipedia.org/wiki/Maktab_Rendah_Sains_MARA (Retrieved 4 Oct. 2020).

(4) Malaysia Gov, *The Smart School Roadmap 2005-2020: An Educational Odyssey*. S. S. P. Team, Putra Jaya, Kuala Lumpur: Government of Malaysia.

١٩٩٦م، وتمَّ تنفيذها عام ١٩٩٩م؛ حيث تقف فكرة المدرسة الذكِّية الماليزية على إعمال التفكير النقدي في فهم الموضوعات الدراسية فهماً عقلانياً، وذلك لتنمية قدرات المتعلِّمين وتطوير مهاراتهم وتعزيز خبراتهم؛ إذْ تشكِّل استراتيجية التفكير العقلاني والتقني بنية المدارس الذكِّية الماليزية.(١) وهي، علاوة على ذلك، مدارس ابتكارية للمناهج التي تساعد على تنمية إمكانات الأطفال والأفراد بطريقة شاملة ومتكاملة، وإكسابهم مهارات التفكير النقدي والإبداعي؛ بحيث تضفي الطابع الديموقراطي على التعليم، وتتخذ من التكنولوجيا عنصراً محورياً في مناهجها. وهي أيضاً مدارس تجمع بين التفكير العلمي والتكنولوجي والنقدي، من أجل إعداد جيل يُحسن التفاعل مع عصر المعلومات؛ حيث تقوم مناهجها على معرفة المحتوى ومعرفة حل المشكلات؛ أما القيم التي أدرجت في مناهجها هي نفسها القيم التي جاءت بها المناهج الدراسية المتكاملة المذكورة سابقاً.

ثالثاً: أهداف التربية الفكرية وإنجازاتها والعقبات التي تواجهها

وقد حضرت برامج التربية الفكرية في مناهج التربية الوطنية على جميع المستويات الدراسية.(٢) ومن دواعي الاستمرار في تجديد المناهج التربوية عبرْ توسيع مجال التربية الفكرية، البحث عن السبل التربوية الفكرية الناجعة لتحقيق رؤية ٢٠٢٠ الإنمائية. ثم إنَّ المستوى التعليمي النوعي الذي بلغته ماليزيا قد شجَّعها على استدامته بإدخال إصلاحات متجدِّدة على فلسفة التربية الوطنية. ولا شك في أنَّ من تلك الدواعي الرغبة في تعزيز مكانة الملايويين أصحاب الأرض في الخريطة التربوية الفكرية، وفي سوق العمل عن جدارة منهم بصورة خاصة، وإعادة بناء مجتمع عرقي متعلِّم تعليماً عصرياً يكون نموذجاً للانسجام في جنوب شرق آسيا بصورة عامة.

(1) Lee Kean-Wha and Thang Siew Ming.Critical Discourse Analysis of the Malaysia Smart Schools (MSS): Conceptual Blueprint and Implications to Implementation, *International Journal of Language Society and Culture*, (Australia), Issue 30, 2010, p 146-147.

(2) Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education), Ministry of Education Malaysia, 2013.

يمكن إجمال أهداف التربية الفكرية الماليزية في تفعيل المسالك الذكِّية التي تُفضي إلىٰ نجاح فلسفة التربية الوطنية، والتعزيز النوعي للدراسات الإسلامية في المدارس الوطنية، والقضاء علىٰ سلبيات التعليم المزدوج العلماني والديني، وإعداد التلاميذ لمستقبل تعليمي أفضل. ومن هذه الأهداف تحرير قدرات التلاميذ وجعلهم قادرين علىٰ تحسين أدائهم الدراسي عبْر اكتساب مهارات فكرية وإبداعية، وتصميم قالب معرفي تتشكَّل بداخله شخصية أصيلة ونبيلة وفاعلة وعاملة ومتكاملة، وترقية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالاعتماد علىٰ التفكير الإبداعي والنقدي، ووضعها في مسار المنافسة للعلوم الأكاديمية المنطقية والرياضية والتقنية.

وترغب الدولة في نسج علاقة مع القطاع الخاص ورجال الأعمال والمهووسين برعاية المواهب؛ ففي ظل حضور التربية الفكرية في المدارس الوطنية، تنفتح آفاق الطلبة علىٰ روح التفكير والإبداع في المجالات العلمية والمعرفية والتقنية؛ ما يجعل فرص تحسين أوضاع الطلبة أكيدة ومضمونة لا سيما المنحدرين من أسر ميسورة، كما هو الحال في الهند والصين.

ومع أنَّ للتربية الفكرية الماليزية بعض الإيجابيات، فإنَّها عانت من بعض السلبيات، فمن إيجابياتها:

١- حصول بعض التغيير النوعي في العقلية الملايوية مصحوباً بتطور واضح في مجالات علمية كالرياضيات والعلوم.

٢- جعلت المدارس الوطنية تنافس المدارس العالمية والخاصة التي ينفق عليها الآباء أموالاً طائلة من أجل تعلُّم أبنائهم لطرق التفكير وإكسابهم المهارات العالية؛ حيث باتت الطرائق الفكرية تتوافر في المدارس الوطنية بأقل تكلفة.

٣- ظهور سمات التخلّي التدريجي عن الأساليب التقليدية في اكتساب المعارف.

٤- دفعت المدارس الوطنية والدينية إلىٰ الخروج من عزلتها؛ لأنَّ طبيعة المواد الدراسية الذكِّية التي تتطلب إعمال الفكر والمنطق والنقد، قد تتاح لها فرصة المنافسة الإقليمية

والعالمية. كما أنَّ هذه المدارس ذات المسحة الفكرية في موادها التدريسية ستكون محلَّ تقييم عالمي، ورعاية من مؤسسات بحثية ومالية تهتم بالمواهب.

٥- شجعت على إضافة أساليب تربوية جديدة، وبناء مدارس نوعية تستجيب للعمران التعليمي الجديد، وتقضي على الازدحام العددي في الصفوف الدراسية، والقضاء تدريجياً على الصفوف المكتظة التي تُكسِب التلاميذ الخجلَ والتردد والخوف والانطواء والكآبة لتحل محلها الإيجابية والمبادأة والثقة بالنفس والشجاعة والحوار والتفكير والنقد.

٦- عزَّزت من التنمية البشرية المستديمة، وحافظت على المكتسبات الوطنية التي حصلت عبْر وسائل تربوية تقليدية؛ فالانتقال من التربية التقليدية إلى التربية الفكرية هو أشبه بالانتقال من مجتمع زراعي متماسك إلى مجتمع صناعي ماسِك بزمام المنافسة العالمية ومتحكِّم في شروطها وأسواقها.

٧- أسهمت في القفز بالعلوم الإسلامية والإنسانية والاجتماعية إلى مراتب تنافس العلوم الأخرى كالعلوم والرياضيات واللغة الإنجليزية، بحيث تعزِّز معارفها من جراء إدخال التفكير الإبداعي والنقدي والعقلاني عليها، لاسيما المواد الدينية التي هي محور الخلاف السياسي بين الملايويين أنفسهم.

٨- اقترحت أفكاراً جديدة ومفيدة أغنت فلسفة التربية الوطنية وعزَّزت من المجتمع إنمائياً، ومتَّنت وحدته الوطنية في ظل تعقيدات التعليم التكنولوجي والافتراضي. فالفهم المبكِّر لمقتضيات التربية الفكرية وتمثُّلُها في الذهنيات والنفسيات، وتنزيلُها في المنتديات والمجتمعات، جعل الإنسان الماليزي مستعدّاً لتقبُّل أفكار جديدة تعينه على إعادة البناء وتحمُّل تكلفة التجديد الديني والحضاري.

ومع كل ما أشرنا إليه من الإيجابيات فإنَّ تمايز التلاميذ حسب الفروق الفردية لم يلق كلَّ النجاح في تأهيل الأذكياء لما هو أفضل، وظهرت ملامح فشله، مما أدّى إلى التدرج

في الاستغناء عنه، بل في حالات تكون الأقسام الأخرىٰ الدونية أفضل حالاً في الفهم والاستيعاب والتفكير الإبداعي، علاوة علىٰ أنَّ هذا التقسيم داخل مدرسة واحدة خلق نوعاً من التمييز السلبي الذي فهمه التلاميذ والآباء بأنَّه عنصري، ولا يأتي بأية نتيجة غير المزيد من الانطواء والتنمُّر لدىٰ التلاميذ الذين يشعرون بالدونية. علاوةً علىٰ أنَّ العِرق الصيني يزداد تفوّقاً علىٰ العرق الملايوي. وقد رجع محاضير إلىٰ الحكم عام ٢٠١٨م، ووجد أنَّ الأمور لم تتغير نحو الأحسن لصالح الملاويين الذين يعتمدون علىٰ دعم الحكومة؛ فلم تتطور مهاراتهم بما يتناسب مع سوق العمل الحر، وسوق العمل التقني، والقطاع الخاص الذي يسيطر عليه العِرق الصيني.

وقد أثار وزير التربية والتعليم الحالي ضجةً في المجتمع المتعدد الأعراف، بحديثه عن مزيد من الحصص والمقاعد لأصحاب الأرض في الجامعات والمعاهد الماليزية، بصرف النظر عن نتيجة شهادة الثانوية العامة؛ حيث سبق لمحاضير أن أشار إلىٰ هذه السلبيات القاتلة التي خلقت أوضاعاً غير متوازنة؛ فعن دعم العرق الملايوي المسلم من غير جدارة منهم، يقول: "لتصحيح هذا الوضع، قرّرت الحكومة وجوب اعتماد الجدارة معياراً لقبول الطلاب في الجامعات المحلية."[١] ولكن المسؤولين التربويين تعاملوا مع هذا القرار السياسي بحيل ليست في صالح التربية الفكرية التي تعتمد الجدارة. يقول محاضير عن هذه التلاعبات بمصير التلاميذ التكويني والتأهيلي: "استند قبول الملايويين إلىٰ نتائج امتحانات القبول في الجامعات، بينما استند قبول غير الملايويين إلىٰ امتحان الشهادة الثانوية. كنت آمل أن أصدم الملايويين كي يفيقوا ويتعاملوا مع قضية التعليم بجدية لكنِّي فشلت. إنَّ رغبة المسؤولين الملايويين في مساعدة الطلاب الملايويين أفشلت خطتي."[٢]

ومن العقبات التي حدَّت من نجاح التربية الفكرية في ماليزيا غياب تعريف جامع مانع للتربية الفكرية أو العقلانية؛ إذ يقتصر التعريف علىٰ كلمات عائمة وغامضة، مثل: التكامل

---

(1) Mahathir Mohamad. *ADoctor in the House: The Memoirs of Tun Dr Mahathir Mohamad*, Selangor-Malaysia: MPH Distibutions, 2011, p757.

(2) Ibid., p757.

العقلي والروحاني والعاطفي والبدني، ويصعب أن تتفق حولها الأعراق الذين لا يتفقون على معاني هذه الألفاظ. ولوحظ أن التربية الفكرية في المدارس الوطنية اتصفت بمناهج مفتوحة غير مستحكمة بوقت معيَّن، بل أضحت متهمة لدى الكثير من التلاميذ والمعلِّمين والآباء والمخططين التربويين بأنَّها مضيعةٌ للوقت. هذا فضلاً عن اعتماد التربية الفكرية على اللغة الإنجليزية لغةً أولى وأساسية في التدريس، مما يزيد من احتقان الوضع العرقي في البلاد؛ فالملايو أصحاب الأرض يطالبون بأن تكون اللغة الملايوية الوطنية هي لغة التدريس. ومشكلة اللغة جعلت الأمثلة والمواقف والحالات التي تكون موضوع مناقشة ذات مرجعية بيئية غريبة، لا تتساوى في وضوحها وملاءمتها عند الأعراق المختلفة.

وقد تعرضت القرارات السياسية ذات الصلة بالإصلاح التربوي إلى هزات وتغييرات بفعل التنافس العرقي؛ فهناك استحقاقات سياسية تفرضها اللعبة الديمقراطية التي تتخذ من الحديث عن العقلانية في التربية والتعليم شعاراً عاطفياً. كما أسهمت التقلبات السياسية في خلق أجواء ضبابية حول التربية الفكرية بسبب عمليات التجريب المتتالية وإعادة الإصلاح؛ فلم يتوفر لجهود التطوير ما تحتاج إليه من استقرار وتواصل ليتحقق هدفها في إحداث طفرة نوعية في فلسفة التربية الوطنية.

ولا يخلو أمر التعامل مع التربية الفكرية في المدارس الدينية المستقلة من خلاف حول صلاحية هذه المدارس لتحقيق أهداف التربية الفكرية. وثمة إشارات إلى ما يعدُّ أهدافاً خفيةً تستهدف اتهام هذه المدارس والمواد الدينية في المدارس الوطنية، بأنَّ اتباع الأسلوب التقليدي في التعليم عبر التلقين والحفظ، لا يصلح للتربية الفكرية. ومن ثم تكون التربية الفكرية في حالة مزاحمة للتربية الدينية بالتشكيك في مصادرها ومنابعها، ووسمها بالتخلّف والعنف وسوء التفكير في إيجاد الحلول الحاسمة. وفي الوقت نفسه يرى المختصون بالتربية الدينية حاجتهم إلى الأسلوب التقليدي لمزاياه المهمة في مجتمع ملايوي يكافح من أجل الحفاظ على موروثه الديني.

وفي النهاية فإنَّ فاقد الشيء لا يُعطيه، فالمعلم الذي لم يتم إعداده لتعليم التربية الفكرية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، عن طريق السلوك والممارسة العملية، سيبقى عقبةً في طريق

تحقيق المستوى المنشود من التربية الفكرية. وثمة إشكالات إدارية تعقد موقف المعلم وتُضعف قدرته على إضافة جهد إضافي إلى مواد المناهج التي يراها أكثر أهمية، ولا سيما تحت ضغط ساعات التدريس الطويلة. يضاف إلى ذلك أنَّ طبيعة التربية الفكرية تتطلب ممارسة الإبداع في المواقف التربوية والتعليمية، لا تنفع فيها المواد المعدة سابقاً، وربَّما لا تتناسب مع البيئة التي يعمل المعلم فيها. فلكي "نُكسِب المتعلِّم القدرة على التعلم ذاتياً لا بد أن نُنمِّي لدى المعلم القدرة ذاتها لنُكسب مهنته طابعاً مهنياً، ولا نعطيه منهجاً سابق التجهيز، وبرامج تعليم بالكمبيوتر "من على الرف"، ومنهجيات صارمة لا تسمح بالحيود عنها، ولو في أضيق الحدود."[1]

(١) علي، نبيل، وحجازي، نادية. **الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٥م، ص٢٨١.

المبحث الثاني

تحليل تقييمي للتربية الفكرية الماليزية

أولاً: الموقف السياسي المتباين من لغة التدريس

وإذْ نلفي التعليم في ماليزيا صناعةً سياسيةً بامتياز، تخضع لصراع النِسَب والحصص وتوازن الوظائف؛ فإنَّ الحكومةَ -لأسباب بيولوجية واجتماعية ودينية- مطالبة بدعم العرق الملايوي المسلم صاحب الأرض، ولهذا ظلت القيادة السياسية تراعي أهمية الدور التربوي المتعدِّد اللغات في بناء الوطن وتماسك وِحْدَته، من منطلق أنَّ التعليم ينقل المواطنين إلى مناطق الازدهار؛ فلا يفكِّرون في أمور تتعلق بتأجيج الصراعات العرقية.

إلى جانب أسباب أخرى، نلفي طبيعة الصراع العرقي تسهم إسهاماً مؤثراً في التجديد الذي يطال فلسفة التربية الوطنية من حين لآخر؛ حيث إنَّ التفوُّق العرقي الصيني في الرياضيات والعلوم والأعمال بدا واضحاً ومهيمناً، قد يفهمه الملايويون بأنه شكلٌ من أشكال التحدِّي لهم في أرضهم؛ ما يجعل هواجس الخوف تنتاب القيادة السياسية من تكرار الصراعات العرقية الدموية التي حصلت عام ١٩٦٩م.

يتفوَّق العرق الصيني بجدارة في مجالات علمية وعملية مقارنة بالتخلف الواضح للعرق الملايوي في مجالات حيوية كالتطبيقات التكنولوجية. إنها مباراة بين الملايو أصحاب الأرض والعرق الصيني صاحب المال؛ حيث من يتفوَّق يمتلك في الأخير كل شيء، كما يتوقَّع محاضير نفسه.

تعد مشكلة كيفية تغيير العقلية الملايوية بمثابة التحدِّي الأكبر الذي يواجه أصحاب الأرض الحقيقيين. لقد أبدى محاضير قلقه عام ٢٠٠٧م بقوله: لقد عجزتُ عن تغيير العقلية الملايوية، وإنَّ العرق الصيني قد استفاد من مزايا فلسفة التربية الوطنية أكثر من غيره.(١) كما أعاد في مذكرته عام ٢٠١١م تكرار هذه الهواجس في أثناء تطرقه إلى التعليم.(٢)

---

(1) Aris, Azmi and Barrock, Leela."Interview with Tun Dr Mahathir Mohamad." *The Edge Learning center*, Kuala Lumpur, September 3, 2007. p8.

(2) Mohamad, Mahathir. A Doctor in the House, op. cit. PP. 742-758

وعلى مشارف عام ٢٠١٩م[١] رفع محاضير من درجة تحذيره العلني؛ إذ دعا الملايويين إلى تغيير نظام القيم لديهم إذا أرادوا النجاح، واعتبر أنَّ الحكومة قد فشلت في تحقيق أهدافها؛ لأنَّ الملايويين لم يرغبوا في تغيير أنماط تفكيرهم؛ فالعرق الصيني في نظره ينجح حتى من غير دعم حكومي؛ إذ إنَّ هناك سياسة تعليمية تمييزية تجعل الدولة تمنح أصحاب الأرض امتيازات تعليمية بوصفهم الأغلبية، وذلك بامتلاكهم نسبة ٩٠٪ من إجمالي المقاعد الموزَّعة على الجامعات والمعاهد العليا لخلق التوازن في مؤسسات التعليم وسوق العمل، وذلك بصرف النظر عن الأداء التعليمي؛ حيث نجد الطالب الملايوي ينتسب إلى كليات الطب والقانون والهندسة والاقتصاد والتربية بنسبة نجاح متدنِّية عن طلبة العرق الصيني أو الهندي، حتى لا يسيطر هؤلاء بتفوقهم على الوظائف الحساسة في المجتمع والدولة. لقد أثار وزير التربية والتعليم الماليزي بنفسه هذا الموضوع علناً؛ حيث تمسَّك بحصة ٩٠٪ لأصحاب الأرض في برنامج شهادة الثانوية العامة. لقد دافع عن دعم العرق الملايوي بحجة أنَّ قطاع الأعمال المحلي الذي يسيطر عليه العرق الصيني غير عادل تجاه الملايويين.[٢] بل إنَّ العرق الصيني الذي يشعر بهذا التمييز صار هو الآخر يطالب الملايويين بمعرفة اللغة الصينية شرطاً لتشغيلهم في مؤسساتهم وشركاتهم؛ حيث يقول صديق بابا: "لا يرغبون في تشغيل الملايويين أصحاب الأرض ويشترطون عليهم التحدّث باللغة الصينية أو الإنجليزية."[٣]

لقد كان الدعم الحكومي حكمة سياسية وقتذاك؛ إلا أنَّ أداء الملايويين لم يتحسَّن. صحيح على امتداد ثلاثين سنة صار الملايويون متفوقين في الرياضيات والعلوم؛ ففي "عام ٢٠٠١م ظهر تفوق الملايويين على غيرهم من أعراق ماليزيا في الفيزياء، والبيولوجيا،

(1) *Malays must change their value system to succeed, Says Dr, M. T*he Star online Saturday, 29 Dec 2018.

(2) https://www.freemalaysiatoday.com/category/nation/2019/05/17/dont-blame-matriculation-quota-when-job-market-still-unfair-to-bumis-says-maszlee/ (Retrieved 4 Oct. 2020).

(٣) مقابلة شخصية مع الخبير التربوي الماليزي الأستاذ الدكتور صدِّيق بابا بمكتبه في: كلية التربية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا: ٢٤/ ١١/ ٢٠١١م.

والكيمياء، ومن ثم كان للملايويين المتفوقين فرصة كبيرة لمواصلة دراستهم في ألمانيا، واليابان، والصين، وأمريكا، وإنجلترا."(١) إلا أن هذا التفوق يعد حالات استثنائية غير قابلة للاستدامة.

يثمِّن محاضير تعلق الملايويين بالإسلام في المدارس؛ إلا أنَّه يحثُّهم على تعلُّم أشياء أخرى؛ حيث أبدى قلقه من المعلومات التي استقاها من المسؤولين التربويين بأن المدارس الوطنية قد أخذت صبغة دينية؛ ما قد يكون مانعاً للأعراق الأخرى من الالتحاق بالمدارس الوطنية؛ لأنَّ الإسلام يدرَّس أربع مرات في اليوم. وهذه المخاوف تعود إلى أن منهج التربية الفكرية التي تشارك في صياغته ثلاثة أعراق مختلفة في اللغة والدين والعقلية والرؤية، قد اتفقوا على شيء لا يجمعهم، وهي الليبرالية بوصفها بنية للتربية الفكرية؛ فالخطة الإنمائية الماليزية الحادية عشر (٢٠١٦-٢٠٢٠م)، قد «عزَّزت روح الليبرالية الجديدة في قطاع التعليم، ولا سيّما في التعليم العالي، فروح مبادئ اللبيرالية الجديدة لا زالت تشكّل الآلية الوقائية الوطنية في سياق التعليم."(٢)

إذا وقفنا على قلق محاضير وقارناه بما بسطناه حول التربية الفكرية في المنهج التربوي الماليزي، لألفينا تناقضاً في المقاربتين؛ لاسيما أن محاضير يُعدّ الأب الروحي للنهضة الماليزية. وهناك تناقض بين السعي التربوي والهدف الحكومي، أو أنَّ العرق الصيني المجتهد هو وحده من يستفيد من النظام التربوي الجديد في برامجه الفكرية والمادية، علماً أنَّ التعليم الماليزي في طوريه الابتدائي والثانوي قائمٌ على النجاح من غير رسوب، عدا امتحانات الثانوية العامة؛ ما يجعل الترهُّل واضحاً في أداء الواجبات لدى الملايويين؛ حيث نلفي الأسرة الصينية لا سيما الأم، هي من تقف على أبنائها بالمراجعة المكثَّفة في البيت، وحتى خارج البيت في أماكن مفتوحة وترفيهية تجمع بين مراجعة الدروس والمراوحة عن النفوس؛ ما يجعل الصيني مهيَّأً

(١) المرجع السابق.

(2) Chang Da Wan et al. *Education in Malaysia Towards a Developed Nation*, ISEAS Yusof Ishak Institute, Malaysia, Economic Working Paper, No. 4, Sept. 2018, p. 9.

عقلياً وروحانياً وعاطفياً وبدنياً لامتحانات شهادة الثانوية العامة واجتيازها بدرجات عالية، تضمن له مقعداً جامعياً في كليات الطب والمحاماة، أو تجعله ماهراً في تخصصات أخرى تمكّنه من التحكم في السوق الماليزي.

إنَّ القصور التطبيقي في التفكير التربوي في المدارس الوطنية، يعزِّز من انتقادات محاضير للملايويين؛ ولكن لا نراه محقّاً فيما يتعلّق بمشكلة تكثيف تدريس المواد الإسلامية في هذه المدارس، بل نلفي المواد الإسلامية أكثر تهميشاً على مستوى المنهج؛ لأنَّ المواد الأكاديمية ينافس فيها التلاميذ من أجل مستقبل علمي أفضل؛ بينما المواد الدينية لا تصنَّف على أنَّها مواد أكاديمية، وهي ليست مهمة في التصنيف المدرسي؛ كل ما في الأمر أنها تنفعُ التلميذ إذا اختار لنفسه المعاهد الدينية بعد أن يفشل في المواد الأكاديمية؛ إنها تُدرَّس من أجل حفاظ الملايو على تراثهم الملايوي الإسلامي في وجه المد الصيني والهندوسي. وإذْ بات تدريس الدين الإسلامي في المدارس الوطنية مقصداً شرعياً ومطلباً مجتمعياً، فقد قام رئيس الوزراء الأسبق عبدالله بدوي الذي أعقب محاضير بتفادي هذا القصور المنهجي التربوي الديني؛ حيث أدخل على المدارس الحكومية منهجاً تربوياً جديداً عام ٢٠٠٤م أطلق عليه اسم: (Jawi- al-Quran, Arab, Fardu Ain: J-QAF)، بحيث يتم تطبيقه بشكل تدريجي، يبدأ من الصف الأول الابتدائي. ومن ثمار نتائجه أنه تمَّ تعميم تدريس اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية الوطنية عام ٢٠١٠م.

هل من المعقول أن يتمّ تدريس المواد الإسلامية الست في يوم واحد أو يومين؛ إلا إذا أراد محاضير من أصحابها ألا يتقنوها؛ بينما هو يتحدث عن الإتقان؟ علاوةً على أنَّ التقسيم التربوي بين أكاديمي وغير أكاديمي، لا يخدم أهداف التربية والحكومة؛ حيث إنه "في كثير من النظم المدرسية في أنحاء العالم هناك خلل في توازن المنهج الدراسي. فالتركيز على العلوم، والتقنيات، والرياضيات، وتدريس اللغات يأتي على حساب الآداب والإنسانيات والتربية البدنية. ومن الضروري مراعاة التوازن بين هذين الشقين في المقرر (...) فمواطن قوة أي شخص قد تكون في واحد أو أكثر من هذا الذكاء. وسيؤدي المنهج الضيق وغير المتوازن إلى

تعليم ضيق وغير متوازن لبعض الشباب، إن لم يكن لهم جميعاً."(١) وهذا أيضاً ينطبق على المواد الدينية التي تخاطب الذكاء الطبيعي والخيال الإبداعي.

إن دعوة محاضير إلى التقليل من الدروس الدينية – وهي دعوة تتناقض مع التكامل المعرفي- قد يفهمها المتربصون بأنها دعوة جريئة إلى إقصاء مادة الدين من المدارس الوطنية أو حصرها في المساجد لأجل مواكبة العصر التقني؛ ما قد يؤدي إلى التفرقة بين الملايويين؛ وهذا ما يخشاه محاضير نفسه.

بدلاً من الدعوة إلى التقليل من تدريس الدين، يفترَض تعزيز الدرس الديني بأساليب التفكير العقلاني في فهم النصوص والارتقاء إلى مستواها، ومن ثم خلع العصرنة على الدرس الديني، مع إجادة قواعد اللغة العربية لدى الدارسين الملايويين حتى لا يحصل تعارض بين الفهم العقلاني والنص الديني؛ وحتى لا ينشغل هذا التعارض عن بناء شخصية المتعلِّم، لاسيما أنَّ اللغة العربية تعد أمراً هامشياً في المدارس الوطنية، علاوة على أن معظم الملايويين الذين تعلموا اللغة العربية لا يحسنونها محادثةً ولا يجيدونها كتابةً، وهذا ما يتعيَّن على فلسفة التربية الوطنية تداركه بالاهتمام الزائد والواعي باللغة العربية في المدارس الوطنية، بقدر اهتمامها الأكبر باللغة الإنجليزية. وفي هذه الحالة قد يحدث توازن بين المواد الأكاديمية وغير الأكاديمية من حيث الإجادة واكتساب المهارات، تكون من نتائجه إفراز أجيال متكافئة تعليميّاً على اختلاف اختصاصاتها ووظائفها؛ وبما يتناسق مع قول محاضير وهو يكتب مذكّراته بعيداً من الضغوطات السياسية والإدارية، يقول: "لا ينبغي أن يقتصر التعليم على تحصيل المعرفة. بل يُفترَض أن يبني شخصية المتعلِّم أيضاً. يفترَض أن يراعي المواقف والميزات التي تشكِّل خصال الشخصية والقيادة الجيدة والثقة بالنفس، وحب الاستطلاع الذي يحفز إلى التفكير والقدرة على الابتكار."(٢)

---

(١) روبنسون، كن. "موازنة الكتب"، في: جون هارتلي (محرر)، **الصناعات الإبداعية: كيف تُنتَج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟** ج١، ترجمة: بدر السيد سليمان الرفاعي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسة عالم المعرفة، رقم ٣٣٨، أبريل ٢٠٠٧، ص٢٥٩.

(2) Mohamad, Mahathir. *ADoctor in the House: The Memoirs of Tun Dr Mahathir Mohamad*, Petaling Jaya, Malaysia: MPG Publishing, 2011, p. 753.

ثانياً: التربية الفكرية والتربية الدينية

من غير استخدام العقل قد يفوت على المرء كل ما هو مهم. لقد منح الله تعالى عباده العقلَ للتفكير حتى يسعدوا بأشياء كثيرة في هذه الدنيا؛ فسعادة العالم المتخلّف لا تكاد تُذكر أمام سعادة العالم المتقدم تجاه الأشياء التي يبتكرها بنفسه. وقد حثَّ القرآن الكريم على التفكير والتدبر، وخاطب الناس بأولي الألباب بما فيهم المسلمون، كما رعت السنة النبوية الفروق الفردية وعدَّتها قيمةً عُليا من مبادئ التعليم والتربية؛ وهي كلها تُفضي إلى تكوين الشخصية الإيجابية، وهي الهدف الأول للتربية الفكرية، والتي تصنع الفارق النوعي في نهضة الأمة؛ فمن "ركائز الفقه الحضاري التي أكدتها السنة النبوية: الروح الإيجابية البنّاءة التي يجب أن تسيطر على عقل المسلم وشعوره، وتوجه تفكيره وسلوكه، وتتمثل بالعمل لا الكلام، وبالبناء لا الهدم، وبإضاءة الشموع لا لعن الظلام."[(١)]

أيضاً من غير فهم الأنا أو النحن التي هي شرط لفهم الآخر، يتعذَّر على برامج التربية الفكرية في المجتمعات الإسلامية تحقيق مقاصدها؛ حيث إن مقاصدها تكاد تُجمَل فيما اقترحه موران باسم المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل،[(٢)] وهي: معرفة أخطاء العقل، والمعرفة الملائمة، وتعليم الشرط الإنساني، وتعليم الهوية الأرضية، ومواجهة اللايقينيات،

(١) القرضاوي، يوسف. **السنة مصدراً للمعرفة والحضارة**. القاهرة: دار الشروق، ط٢، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م، ص٢٤٧.

(٢) (المحرِّر) يلزم أن تقرأ نصوص موران بحذر شديد، ذلك أن جاذبيتها قد تمنع من النظر إليها نظرة تحليلية نقدية تكشف عما تتضمنه من رؤية مادية طبيعية تنكر الوحي والغيب والخالق، وتعزز فكرة التطور العضوي في الوجود البشري، وكل أشكال التطور الفكري وبناء الثقافة والحضارة هي محض استجابة مادية حيوية. ونختار مؤشراً مباشراً على هذه الروية قوله:

"ثـمّة تنظيم للكون بالتأكيد، عبر فوضى غريبة، وبعض المبادئ النظامية، ويبنى هذا التكون بتحطيم نفسه، ويتحطَّم ببناء نفسه، لكنني لا أستطيع أن أصدق أن المغامرة الكونية يحركها تدبير إلهي سيقودها نحو خلاص نهائي... ومن الأرض انبثقت الحياة، ومن الازدهار متعدد الأشكال لحياة متعددة الخلايا انبثقت الحيوانية، ومن أحدث تطور لفرع من فروع العالم الحيواني تكوّن الإنسان" انظر في ذلك:

- موران، إدغار. **النهج: إنسانية البشرية، الهوية البشرية**، ترجمة هناء صبحي، أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، ٢٠٠٩، ص ٣٧-٣٨.

وتعليم الفهم، وتعليم أخلاق الجنس البشري."(١) حيث في ظل الفهم المركَّب تتركَّب الخصوصيات والهويات؛ فلا تجد العقلانية المادية منفذاً لإلغائها أو التشكيك في جذورها التاريخية والحضارية. فمثلاً؛ بدلاً من ممارسة حرية الفكر عبر تقليد الآخرين تقليداً غير حرّ وبلا تفكير حرّ، يفترَض التفكير أولاً في حرية الفكر؛ لأنَّ مجرد التفكير يجعل الإنسان غيرَ مقلِّدٍ للآخرين فلا يفكِّر مثلهم. من محاسن التفكير وأخلاقياته هو ألا يكون المسلم مثل الآخر في فكره؛ إذْ يمكن أن يكون المسلم حرّاً ولكن بأفكاره التي تجعل التفكير مختلفاً. إن الاختلاف في فهم الحرية -وليس في تقليد فهم الآخرين لها- هو حالة صحِّية وإيجابية؛ حيث يفترض أن يمارس المسلم حرية الفكر بفكرٍ حرٍّ غير مقلِّد، لا للنحن ولا للآخر؛ فكرٌ حرٌّ يبحث عن الحقيقة من منظور الحق.

في هذا السياق، تقف فلسفة التربية الوطنية على صعيد فهم التعليم في سياقه البيئي المتوازن والمتناسق؛ حتى لا يتعارض مع الوحدة الوطنية أساس نهضة ماليزيا؛ فلا يكون التعليم على حساب اللغة الملايوية الجامعة صاحبة الأرض(٢) التي مهَّدت الطريق للتفاهم والحوار والتعايش السلمي منذ الاستقلال؛ وبحيث لا يمنع أن يكون هذا الفهم للتعليم عرضة للاختلافات شريطة أن تكون مصطحبة بالبدائل التي يسهل معها اتخاذ القرارات العاقلة والفاعلة التي تضع فلسفة التربية الوطنية في الاتجاه الصحيح، وبما يخدم الأعراق من غير إقصاء أو إكراه؛ حتى يتسنى لها بناء الشخصية المانعة أو الشخصية الحكيمة التي تمنع ما لا ينبغي حدوثه من شرٍّ أو ضرٍّ، يتربَّص بمجتمع متعدِّد الأعراق، وقد يُنسَف بفعل خطأ إيديولوجي عابر للقارات أو هزَّة مالية؛ لا سيما أن مجتمع ماليزيا المتعدِّد الأعراق والأديان متماسك مادياً وليس روحياً؛ فما كان سبباً في رتقه قد يكون سبباً في فتقه.

(١) موران، إدغار. **تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة: عزيز لزرق، ومنير الحجوجي، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط١، ٢٠٠٢م.

(٢) لمزيد التفصيل انظر:

- يوسف، ناصر، وآدم، زاليكا. "التعدد اللغوي ودوره الحضاري في تنمية ماليزيا: دروس مستفادة عربياً وإسلامياً"، **الإسلام والعالم المعاصر**، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مج٩، ع١، نوفمبر٢٠١٣/ أبريل ٢٠١٤م.

تأسيساً على ما سبق، نلفي التربية الفكرية في الخبرة الماليزية، جاءت تسعى من أجل تطبيق القيم الإنسانية عبْر المناهج الدراسية بحيث تعين على فهم الدين فهما عقلانياً مادياً، عسى أن تكون هذه القيم الإنسانية بديلاً عن القيم الدينية المختلَف حولها، وأن تُحصَر الثوابت في العبادة التي هي شأن خاص؛ إذْ إنه في نظر التربويين العقلانيين الماديين بإمكان القيم الإنسانية أن تُستوعَب من طريق مواد أخرى لا يكون فيها حضور مكثَّف للدين؛ بحيث تُفهَم في إطار التكامل المعرفي القائم على المحاججة ومبادئ التفكير الإبداعي والعقلاني والنقدي الذي يستهدف تحقيق تنمية بشرية مستديمة؛ إلا أنَّ خطورة ذلك تكمن في حصر القيم الدينية في العبادة المجرَّدة التي هي خطر على الإنسان المسلم في ظل القيم الإنسانية العالمية التي يتم ترشيدها ترشيداً مادياً باسم العقلانية المادية، ومن ثم "ألن يتحول مثل هذا الإنسان إلى إنسان وظيفي متكيف لا توجد في حياته خصوصية أو أسرار، إنسان قادر على تنفيذ كل ما يصدر إليه من أوامر من غير أن يثير أية تساؤلات أخلاقية أو فلسفية؟! قد يقيم هذا الإنسان الوظيفي الصلاة في مواقتيها، ولكن كل ما حوله خلق له بيئة معادية لإدراك مفهوم القيمة المتجاوزة وجدواها!"(١)

ما من شك في أن هناك طموحاً تربوياً وسياسياً يتشوَّف إلى إمكانية غرس القيم الإنسانية العالمية في الصف المدرسي؛ فالتلميذ وهو يبدي رأيه فإنه يمارس الحرية؛ والمعلِّم وهو يتعاطى مع رأي التلميذ ويلقي إليه السمع، فإنه يمارس العدالة ويرْسخ ثقافة قبول الآخر مهما يكن؛ والتلاميذ وهم يناقشون الآراء ويفنِّدونها فإنهم يمارسون تعقُّل الأشياء والتفكير النقدي والاعتماد على الذات؛ وهم يقومون بالنشاطات الإبداعية ويزاولون الألعاب الفكرية، فإنهم يمارسون التعاون والتراحم والصدق ونظافة المحيط.

هناك توقُّعات محلِّية بأنَّ التربية الفكرية قد تعزِّز من دور القيم في تنمية وحدة المجتمع الماليزي، ليس عبْر الدين وحده فذلك أمرٌ خاص مفصولٌ عن الجماعة؛ ولكن

---

(١) المسيري، عبد الوهاب. **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة**، القاهرة: دار الشروق، ط١، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، مج١، ص٢٧.

أيضاً بوساطة القيم الإنسانية التي هي ممارسة عامة قد تتحوَّل مع الخبرة الميدانية إلى ثقافة أمة. ولكن هذا التوجّه القيمي العالمي، قد يتوجَّه نحو اختزال الدين في المبادئ الأخلاقية، مثل (الصدق والوفاء والرفق والشفقة والإنصاف)، وفي القيم، مثل: (الصحة والثروة والسعادة والحرية والعدالة)، وفي الفضائل، مثل: (الحكمة والشجاعة وضبط النفس)؛ بينما المنظومة الدينية الكلية التوحيدية التي تشمل المبادئ الأخلاقية والواجبات والقيم والفضائل هي أكبر بكثير من القيم الإنسانية العالمية بل تستوعبها وتتجاوزها؛ ما يفترض في التربية الفكرية في مدارس ماليزيا الوقوفَ على الدين نفسه، بحيث تدرس مدى صلة الدين بالقيم الإنسانية العالمية وعلاقته النظرية، وكيف يعمل في الممارسة التطبيقية والعملية.[1]

إنَّ الفهم الخاطئ لوظيفة الدين التربوية واتهامه بالتعنيف والتخويف، قد ينعكس سلباً على التربية الفكرية التي قد تفهم الحرية والمساواة والاستقلالية والجنس فهماً عنيفاً قد يُفضي هو الآخر إلى تدمير الأفراد والأسر والمجتمعات. ومن ثم على برامج التربية الفكرية أن تكون عقلانيتها توحيديةً وليست ماديةً؛ إذ إنَّ مشكلة المشكلات "كيف يمكن للعقل في إطار العقلانية المادية أن يفرق بين ما هو أخلاقي وما هو غير أخلاقي."[2] ولهذا يُشترَط لنجاح برامج التربية الفكرية حصول الوعي بمفاهيم العقلانية المادية؛ لأنَّ الوعي هو تنزيلُ الأشياء من عليائها وتسميتها بمسمياتها؛ حيث يفترَض فهم المساواة مثلاً في سياقها البيئي من غير تآويلٍ تتلوَّن بداخلها الأقاويل. فإذا كان التعليم يساعد على الفهم، فإنَّ الوعي يُعين على فهم الفهم؛ لأنَّ "التعليم العقلي فمداره على القواعد الآتية تقريب المسلمات من أسمائها بحيث يتعوَّد الفكر الانتقال من المادة إلى معقولها، وتربية الطلبة على استعمال ما تعلموه، والرغبة في التعلّم لفائدة أنفسهم من دون تحريض عليه بمكافأة أو امتياز (...) لأنها تجعل الغيرةَ أساسَ التقدم بدلَ تأسيسه على محبة الواجب، وهي طريق تولِّد في الإنسان إحدى

(١) نيوتن، ليزا هـ. **نحو شركات خضراء: مسؤولية مؤسسات الأعمال نحو الطبيعة**، ترجمة إيهاب عبد الرحيم محمد، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠٦م، ص ٢٨-٢٩.

(٢) المسيري. **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة**، مرجع سابق، مج١، ص٣١٨.

الرذائل، والواجب في تربية الأطفال وجعلهم رجالاً أن يُعامَلوا معاملة الرجال؛ فيستفزَّهم المربي بمخاطبة وجدانهم قدر الإمكان."[١]

وإذْ تستهدف التربية الفكرية -المادية- رفاهية الأفراد؛ فإنه في ظل تخلف العقل الملايوي المسلم، تتَّوجه التربية الفكرية نحو إزاحة التربية الدينية باسم التفاهم الإنساني بدواعي العالمية وتحقيق التنمية البشرية المستديمة، وطبعاً السيطرة تكون للأذكى؛ لأن التوازن والانسجام والتكامل هي الجوانب الروحية والمادية التي تتفق عليها الإنسانية، فتستبدل المبادئ الفكرية النافعة بالدين، وذلك بحجة أن قيم الدين أدَّت إلى بؤس الشعوب المتخلفة؛ ولكن أَوَليست التربية الفكرية التي تجعل تدريس الدين في مراتب هامشية، هي صناعة بائسة من وحي مخططين تربويين يائسين اتخذوا من مبادئ اليونسكو وتعاليم الأمم المتحدة ديناً فكرياً جديداً؟ ما جعل التربية الفكرية تخرج عن أهدافها النبيلة التي تتمثل في التوعية الدينية والحضارية، ومن ثم باتت مطلباً عولمياً مفضوحاً لإعادة تشكيل الوعي التربوي المادي العالمي بعيداً من الخصوصيات والهويات، بعدما شكَّلوا الوعي الاقتصادي المادي؛ لأنَّ التنمية لها ضريبة تدفعها الخصوصيات التي تُنتقَص من أطرافها؛ حيث إنَّ كلَّ تنمية تابعة، كما هو الأمر مع التنمية الماليزية، تكون محاطة بالشكوك في تبعاتها من إصلاحات تربوية.

إن القيم حيث نلفي القيم الإنسانية -على حساب الدين- التي صاغتها الأمم المتحدة واليونسكو، تشارك بشكل فعّال في صياغة فلسفة التربية الوطنية في مجتمع أغلبيته مسلمة. وكلما جيء بالجديد العالمي، قفز المخططون التربويون على القديم المحلي الذي لم يتم تجسيره للالتحاق بهذا الوافد القادم، وذلك من غير تقديم الجديد البيئي الذي يخططون له ويدفعون من أجله أموالاً باهظةً؛ بينما الناجح هو من يستعمل عقله وفكره؛ وإلا لماذا ينهون التلاميذ عن خُلُقِ التلقين والحفظ، بينما يأتون بمثله في تبعيتهم وترديدهم لكل ما تنعق به العقلانية

(١) إدمون، ديمولان. **سر تقدم الانكليز السكسونيين**، ترجمة: أحمد فتحي زغلول باشا، القاهرة: المطبعة الرحمانية، د.ت.، ص١٢٣-١٢٤.

المادية؟ إنه في غياب الوعي من قبل التربوي والسياسي، تفشل التربية الفكرية فتكون شكلاً من أشكال التلقينية المحلية، أو التلفيقية العالمية.

في هذا الصدد "انتقدت حركة الشباب الإسلامي الماليزي (ABIM) سياسة التعليم الوطنية، لأنّها مهتمةٌ فقط بالتطور البدني والمادي؛ بينما أخفقت في تنمية الشخصية الأخلاقية؛ حيث يكثر الفساد والجرائم وإدمان المخدرات؛"[1] حتى محاضير لا يشذّ عن النقد في هذا الاتجاه بقوله: "إدراج التعليم الديني والأخلاقي في المقررات الدراسية، لا يولي بناء الشخصية وغرس القيم اهتماماً كبيراً في المدارس والجامعات الماليزية."[2] صحيح أنه في ظل التكامل المنهجي بات التعليم الإسلامي ينافس المواد الأكاديمية؛ إلا أنَّ المدارس الوطنية والدينية بقيت على حالها تقليدية الطابع.

تشكِّل الدعوة إلى دمقرطة التعليم من زاوية التربية الفكرية مدخلاً عقلانياً مرناً إلى ديموقراطيات مفتوحة تستهدف تحرير التلاميذ والجامعات ومشاركة القطاع المالي الخاص في تطوير التعليم العالي لأغراض إنمائية وعولمية، تتمثل في إنتاج موارد بشرية متعلِّمة ومدرَّبة على جلب المال وحل المشكلات البيئية والدينية، وأيضاً متحرِّرة من كل القيود الأخلاقية، ومدرَّبة تدريباً فكرياً عالياً على تنميط الهويات وتبسيط الخصوصيات. في هذه الحالة قد يخسر الملايويون كثيراً من امتيازاتهم؛ أولها خسارة هويتهم الدينية التي تميزهم من غيرهم، وثانيهما خسارة دعم الحكومة لهم في ظل الدعوة التربوية المادية إلى عقلنة التعليم، ثم خصخصته جرياً وراء التنافسية العالمية.

نعتقد أنَّ المكان الطبيعي لتدريس التربية الفكرية قد يكون في مدارس وطنية خاصة تحت إدارة وزارة التربية والتعليم، تكون موازيةً للمدارس الوطنية ومكمِّلة لها؛ بحيث يوقفون فئة الناشئة الموهوبة على أهداف مستقبلية خاصة تكون تفسيراً عملياً لقوله تعالى:

---

(1) Rosnani Hashim. *Towards an Islamic Curriculum: Principles and Issues*, Kuala Lumpur: IIUM Press, 1st ed, 2019, p31.

(2) Mohamad. *ADoctor in the House: Op. Cit.*, p. 754.

﴿وَمَا كَانَ ٱلْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُواْ كَآفَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَآئِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُواْ فِى ٱلدِّينِ وَلِيُنذِرُواْ قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوٓاْ إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ﴾ [التوبة: ١٢٢]. إنَّ الذين يفقهون الدين المتضمِّن بداخله أسراراً فكرية عن الإنسان والكون هم قلَّةٌ في مجتمعهم؛ فالتركيز الحكومي يفترَض أن يكون على هذه القلَّة بمزيد من الرعاية والتربية والتعليم من غير إهمال الآخرين القاصرين؛ لأنَّ الدين الإسلامي فكروي النزعة، ولا يفقهه إلا من يفكِّر؛ حيث نلفي لفتةً فكريةً وإبداعية لسيد قطب في تفسيره لهذه الآية الكريمة، يقول: "أنَّ هذا الدين حركي، لا يفقهه إلا من تحرَّك به."[١]

هناك أصوات عقلانية مادية في المجتمع الملايوي تنادي بتهميش المواد الدينية؛ حيث تتخذ من الإصلاح التربوي وترشيد التعليم بالتفكير والعقلانية والعصرنة، سبباً بئيساً لإزاحة اللغة الملايوية بوصفها لغة تدريس للمواد الأكاديمية لإرضاء الأعراق الأخرى واكتساب قاعدتهم الشعبية، ومن ثم تحجيم الدور التربوي للغة الوطنية والإبقاء عليها لغة تدريس للمواد الدينية. وهذا التحوُّل هو في صالح الأعراق الأخرى التي لا تخسر لغتها لأنها لم تكن يوماً لغة تدريس وطنية. هناك سعي حثيث لتدريس مواد التربية الفكرية باللغة الإنجليزية لجلب المزيد من التنافسية المادية على حساب المواد الدينية غير التنافسية. سوف تكون التربية الفكرية ميداناً للتنافس باللغة الإنجليزية، والتقليل من شأن كل شيء غير قابل للتنافس، مثل الدين الإسلامي الذي هو موضع اتهام محلّي وعالمي. إنَّ الإصلاح التربوي لأغراض إنمائية قد يُفهَم على أنه ترشيد، وأنَّ مصلحة الوحدة الوطنية تنطوي على مضمون أخلاقي؛ حيث بات الترشيد أو المصلحة مدخلاً للتجريد؛ فقد "نجحت عمليات التجريد المتزايدة في جعل القيمة الأخلاقية شيئاً بعيداً للغاية لا علاقة له بفعل الإنسان المباشر."[٢] كما أنَّ هذا الترشيد المجرّد يفضي إلى تكوين "شخصية ذات عقل أداتي لا تفكر في الغايات، وإنما في الوسائل والإجراءات وحسب، وفي أحسن السبيل لإنجاز ما أوكل لها من مهام دون تساؤل عن مضمونها الأخلاقي أو هدفها الإنساني."[٣]

---

(١) قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ط ٢٥، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، مج٣، ص ١٧٣٤.

(٢) المسيري، عبد الوهاب. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، بيروت: دار الفكر المعاصر، ط١، ٢٠٠٢م، ص٢٠٦.

(٣) المرجع السابق، ص٢٠٧.

لقد بات التنافس شعار التربية الفكرية في بلد متعدِّد الأعراق، حيث نلفي أقليته العرقية لا تتخذ من الدين عقيدةً ونظاماً. هذا التنافس المادي صارت تفرضه (المؤشرات والإحصاءات)[1] للحاق بدول علمانية مادية ليس للدين دور إنمائي في اعتلائها مراتب عالمية متقدمة؛ حيث يحتل مؤشر جودة التعليم في ماليزيا المرتبة ٣١ من بين ١٤٨ دولة نظراً إلىٰ ميزانية التعليم الماليزي التي تعد من بين الأفضل في العالم (حوالي ٣٥٪ من إجمالي ميزانية الدولة)، ولكن الأجواء الفكرية والنفسية والجمالية والمادية للمدارس والجامعات في ماليزيا متخلفةً كثيراً، ناهيك عن المدارس الريفية.

أما عن الوعي بالبيئة نلفي ماليزيا تحتل المرتبة ٧٥، ويترتب علىٰ ذلك أنَّ الحكومات المحلية تحتاج إلىٰ متابعة حملات النظافة لبناء مجتمعات نظيفة وصحية. فيما يتعلق بمؤشر جودة الصحة تحتل ماليزيا المرتبة ٣٨، ويعني ذلك أنَّ المناهج الصحية في الصحة المدرسية أو المنزلية تحتاج إلىٰ التأكيد علىٰ ممارسات النظافة العملية التي تغطي النظافة الشخصية والتغذية للوقاية من الأمراض الاستوائية. بالنسبة لمؤشر التنمية البشرية نجد ماليزيا تحتل المرتبة ٥٧ علىٰ خلاف كوريا الجنوبية واليابان وألمانيا والولايات المتحدة المتصدرة في مؤشر التنمية البشرية من حيث المواقف والأخلاقيات ودوافع العمل في الصناعة والأعمال.

إذاً التربية الفكرية في المدارس الوطنية لا تزال متأخرةً في مسائل يفترَض أنَّ التلاميذ قد اكتسبوها، مثل جودة التعليم والنظافة والوعي بالبيئة في مجتمع أغلبيته مسلمة، والسبب أنَّ الدين الإسلامي ما زال محل نزاع سياسي، علاوةً علىٰ أن أصحابه لم يقدِّموا الصورة الصحيحة له من خلال بذل الجهد في تغيير أحوالهم نحو الأحسن في التعليم والبيئة، والتفوق علىٰ الأعراق الأخرىٰ في مجالات علمية وتقنية. إنَّ التدريس باللغة الملايوية الذي قد يكون سبباً في فشل نظام التعليم الماليزي كما يعتقد محاضير، قد لا يضمن ترقية أوضاع المسلمين في ماليزيا، بل عليهم أن يجتهدوا في مجالات الحياة، يقول محاضير: "إنَّ الدين الإسلامي في

(1) Abdul Razk, Dzulkifli and Hashim, Rosnani. (Penyunting). *Pentafsiran Baharu Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Pelaksanaannya Pasca 2020*, Kuala Lumpur: IIUM Press, 1st ed, 2019, p 62.

المدارس الوطنية والدينية يدرَّس في صورة شعائر وواجبات ومنهيات ومحظورات، وليس ديناً يقوم على مسؤولية إنسانية وأخلاقية، ولا حتى بوصفه أسلوب حياة."(١)

تُثبت اللغة الملايوية للتربويين والسياسيين الملايويين أنفسهم، وللأعراق الأخرى أيضاً، بأنها ليست لغةَ تفكيرٍ يمكن المراهنة عليها لتعزيز دور التربية الفكرية في ترقية المجتمع التربوي الماليزي إلى مصاف العالمية؛ لأنَّ أصحابها ما زالوا فاشلين، يقول محاضير: "أدركتُ أنَّ اللغة لا تنتشر ما لم يكن المتكلِّمون بها ناجحين في الحياة."(٢) في هذا الصدد أشارت دراسةٌ علمية(٣) إلى أنَّ وزارة التعليم الماليزية توصلت إلى أن ٧٠ بالمائة من التلاميذ في المدارس الوطنية لا يستطيعون الإجابة عن الأسئلة إذا ما طرح المعلِّمون سؤالاً مفتوحاً يتطلب إعمال التفكير؛ لأنهم لا يتدرَّبون على إثارة الأسئلة التي هي مدخل للتفكير النقدي، علاوةً على أنَّ المعلِّمين ليس لهم قدرة على اكتساب مهارات التفكير وتعليمها للتلاميذ.

هناك أيضاً دراسة ميدانية(٤) أجريت على ٣٦٤ من المشاركين معلِّمين وتلاميذ، وجد فيها أن ١٧٣ مشاركاً؛ أي ٤٧,٥ بالمائة من المستجوبين يعرفون كيفية تدريس المادة ومهارات التفكير باستخدام منهج غرس المهارات العليا في عقول التلاميذ، وأكثر من الثلث؛ أي ٣٨,٢ بالمائة غير متأكدين إذا ما كانوا يعرفون تدريس المادة ومهارات التفكير؛ بينما ١٤,٣ بالمائة من المستجوبين لم يوافقوا على أنهم يعرفون ذلك. وإنَّ ما يثير القلق في نظر الباحث أنَّ أكثر من ثلث الطلاب غير واثقين من استخدام مهارات التفكير، سواء للاستخدام الشخصي أم لتعليم تلك المهارات. كما تم العثور على اختلافات كبيرة بين البرامج المختلفة في إعداد المعلمين وتعليم مهارات التفكير، وبين القدرة على تقييم التلاميذ في مهارات التفكير. وهذا كله يعود إلى سبب افتقار المعلِّمين إلى التدريب على كيفية تدريس مهارات التفكير؛ حيث

(1) Mohamad. *ADoctor in the House,* op. cit., p746.

(2) Ibid., p747.

(3) Zabidi, Amalina Munirah Bt. Mohamed and Bt. Nik Abd. Rahman, Nik Suryani. A Teacher's Experience of Using Critical Thinking in Classroom Teaching, *International Proceedings of Economics Development and Research Journal*, 2012, V. 53. No.16, p 73.

(4) Nagappan, Rajendran. Teaching Thinking Skills at Institutions of Higher Learning: Lessons Learned, *Partanika Journal of Social Science and Humanities*, (Universiti Putra Malaysia), 2010, 18 (S): p. 1-14

يفترَض إتقان اكتساب المعرفة بدلا من إتقان طرق تدريس تلك المعرفة. كما يرى مجموعة من الباحثين[١] أنَّ المعلِّمين عاجزون عن غرس مهارات التفكير العليا (HOTS) في عقول التلاميذ؛ ما يدعو للقلق؛ حيث يفترَض مراقبة المعلِّمين إنْ كانوا يطبِّقون مهارات التفكير العليا لضمان تحقيق أهداف الحكومة في إنتاج منظومة تربوية تفكيرية.

ليست هناك مشكلة لدى الأعراق الصينية والهندية في تدريس التربية الفكرية باللغة الإنجليزية؛ لأنهم لا يخسرون شيئاً فهم ليسوا أصحاب أرض، بل هدفهم هو التفوُّق على أصحاب الأرض بأية وسيلة تكون مفيدة لهم وذات نفع لأجيالهم، علاوة على أن اللغة الإنجليزية باتت لغةَ إجماعٍ عالمي؛ فلا ضرر لهم ولا ضرار لغيرهم؛ ولكن الملايويين يرونه ضرراً قد يلحق بلغتهم؛ لأنهم لا يمتلكون غيرها في إثبات هويتهم وتميزهم. إن "وجود أمة ملايوية قائمة ذات شخصية متميزة وكيان مستقل وذات تقاليد وأعراف وطبائع نفسية وسلوكية، مرتبط تمام الارتباط ببقاء لغة هذه الأمة، بل وجودهم مرتهن بحياة هذه اللغة أو موتها."[٢]

في ظل هيمنة واضحة لمجتمع الملايو واللغة الملايوية والدين الإسلامي، والتأكيد على أنَّ الماليزيين يخطون خطوةً واثقةً نحو العالمية، ما هي نقاط القوة في التربية الفكرية في ظل إعادة صياغة المناهج بما يتناسب مع فلسفة التربية الوطنية؟ وما مدى ارتباط التربية الفكرية بالمجتمع الماليزي المتعدِّد الأعراق بعامة، وبالملايويين المسلمين بخاصة، وما دورها في تعزيز التكنولوجيا وتطوير الاقتصاد في البلاد؟.

يمكن الاستنتاج من الحجج والحقائق السابقة أنَّ التربية الفكرية في المدارس الماليزية تعاني من حالات ضعف واضحة في ظل غياب مكوَّن منهجي وتكنولوجي يكون مشجِّعاً للمعلِّمين وللطلاب على التفكير النقدي والإبداعي والابتكاري، وإتقان تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتطبيقات الرقمية والروبوتية للتنمية الصناعية

---

(1) Kamarudin, Moh Yusri, et al. Inculcation of Higher Order Thinking Skills (HOTS) in Arabic Language Teaching at Malaysian Primary Schools, *Creative Education Journal*, 2016, 7, pp 307-314.

(٢) دولة، حنفي، وآدم، زاليكا، ويوسف، ناصر. "الصراع اللغوي في أرخبيل الملايو ما بعد الاستعمار الأوربي: واقع اللغة الملايوية والعربية"، **مجلة اللغة العربية**، (المجلس الأعلى للغة العربية- الجزائر)، ع٤٢، ٢٠١٨م، ص١٦٣.

والزراعية والتجارية، لاسيما أنَّ معدل الصناعة في ماليزيا ليس بنفس سرعة كوريا الجنوبية أو الصين.[1] في هذه الحالة سيكون الاهتمام أكثر بقضايا تتطلب حلولًا عاجلة من التربية الفكرية وليس الدينية في مجتمع ملايوي مسلم، يراهن على اللغة والدين للحفاظ على مواقعه المدعومة حكومياً؛ حيث بدت هشاشتها في الظهور يوماً بعد يوم، لاسيما بعد تغيير الخريطة السياسية تغييراً جذرياً بعد ٩ ماي ٢٠١٨م؛ حيث إنَّ الدعم الحكومي القادم لن يكون مقتصراً على الملايويين المسلمين وحسب؛ بل سوف يمتد إلى الأعراق الأخرى في ظل استحقاقاتهم السياسية الجديدة، وفي ظل تبنّي الحكومة الماليزية لشعار الجدارة الفكرية والعلمية والإبداعية.

إنها مطالب إيجابية؛ ولكن يفترَض الحذر من الانسياق وراء شعارات العقلانية المادية المتمثلة في المعرفة العلمية والفعالية؛ فالغرب العقلاني المادي ليس قدوة منهجية للمسلمين في كيفية تحصيل المعرفة العلمية؛ إذْ "لو نظرنا إلى العلاقة بين المعرفة العلمية والمعرفة الدينية، لألفينا أنَّ تقدم المعرفة العلمية قي الغرب جاء على حساب وأنقاض المعرفة الدينية."[2] أما عن الجدارة أو الفعالية فهي في حالات تكون حجة للإقصاء ورفض فكرة العناية والرعاية، يقول بن نبي: "معنى كلمة فعالية تجنح إلى التضييق من معنى إنسانية الإنسان إلى حد ما."[3]

قد يتعذَّر على برامج التربية الفكرية تحصيل تقدم نوعي في ظل التخلّف التربوي الواضح بين النظري والعملي؛ ما يجعلها عاجزةً عن تحقيق النجاح المأمول في إعادة تشكيل العقل الملايوي المسلم بالشكل الذي يرغب فيه التربويون والقادة السياسيون الملايويون. إنَّ ميل الملايويين إلى المواد الدينية ميلاً عظيماً على حساب المعرفة العلمية، لم يؤت أكله في

(1) Dan Haship, Abdul Razak. (Penyunting). *Pentafsiran Baharu Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan Pelaksanaannya Pasca, 2020*, p66.

(٢) عبد الحق، صلاح إسماعيل. "المعرفة"، في: **بناء المفاهيم: دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، القاهرة: دار السلام، ط١/ ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ج١، ص٢٣٦.

(٣) بن نبي، مالك. **تأملات**، دمشق: دار الفكر، ط ١٠، ٢٠١٢م، ص ٢٦-٢٧.

بناء الشخصية الملايوية على أقل تقدير. هناك تأخّر واضح للملاويين في طريقة التفكير، وغرابة ممزوجة بالدهشة في إحجامهم عن إثارة الأسئلة في الصفوف الدراسية، وفي رؤيتهم للآخرين من منظور ديني. إن فهمهم للدين يشوبه قصور فكري؛ قد يجعلهم يخسرون الدين نفسه إلى جانب اللغة الملايوية، وهذه الخسارة قد تحصل إذا سحبت القيادةُ السياسية الملايوية الحاكمة الدعمَ الحكومي للعرق الملايوي في ظل التحالفات السياسية الجديدة التي باتت فيها الأعراق الأخرى لاعباً رئيساً ومشاركاً ذكيّاً. علاوة على أنَّ الرؤية الفكرية لدى الملايويين ضعيفة بحيث لم يتمكن التعليم الوطني والديني من معالجتها؛ إذ هي موضع نقد من شريحة كبرى من الملايويين أنفسهم، وممن باتوا يمارسون النقد الذاتي ولكن بعد فوات الأوان؛ إذْ لا يزال التعليم المزدوج قائماً على الرغم من الحضور الفاعل للتكامل المعرفي والفكري الذي تُنتقَص أطرافه في معارك سياسية ليست في مصلحة التربية والتعليم والمتعلِّم، بعدما ثبت أنَّ "التعليم المزدوج العلماني والديني، أنتج نصف مسلمين لا يمتلكون شخصية إسلامية متكاملة."[1]

نختتم تقييمنا بتقييم العارفين بالأحوال التي تختصر جلَّ الأقوال: "كلُّ ما يمكنني قوله هو أنني آسفٌ على فشلي في تغيير الملايويين وتشكيل الملايوي الجديد، وتسليح المجتمع الملايوي بالمعرفة والمهارات التي يحتاج إليها لينجح في حياته التي يستحق في بلده."[2]

(1) Hashim. *Towards an Islamic Curriculum: Principles and Issues*, op. cit., p32.

(2) Mohamad. *A Doctor in the House,* op. cit., p758.

المبحث الثالث

الدروس المستفادة وتصور مقترح للتربية الفكرية في المجتمعات العربية

أولاً: الدروس المستفادة عربياً وإسلامياً

نستعرض فيما يأتي بعض الدروس المستفادة من التجربة الماليزية في تضمين التربية الفكرية في النظام التعليمي:

١- الوعي السياسي بأهمية التربية الفكرية في نهضة الأمة؛ حيث يفترَض بناء تحالف حضاري واعٍ بين القيادة السياسية والمخططين التربويين، والقوى الفاعلة في المجتمع، فعلى الرغم من وجود تباينات لغوية وعرقية ومذهبية، في كثير من المجتمعات العربية، وإن كانت بصورة أقل مما هو في ماليزيا، فإنَّ التربية الفكرية تعدّ من المسائل التي يمكن الاتفاق عليها ويمكن أن تجد دعماً من سائر الأطراف التي يهمها تماسك المجتمع وبناء هويته وتحقيق نهوضه الحضاري.

٢- إغناء التعليم الديني الإسلامي بعناصر التربية الفكرية في مراحل التعليم المختلفة، ليكون أقدر على مواجهة طغيان العقلانية المادية التي لا نجد غير الدين يقف في وجهها ينقدها ويصحِّحها، ويخلق الوعي لدى المتعلِّمين بمدى ضررها، شريطة أن يكون التعليم الإسلامي قائماً على أسس حضارية سبق أن أغنت الفكر الإسلامي في عهوده الزاهرة. ومن هذه الأسس عمق التأمل والتفكير والتساؤل والاستفسار والاستبصار والنقد والاستقصاء والاستقراء والاستنباط، ووضع الأفكار القديمة والجديدة موضع فحص وتمحيص. وبذلك تكون التربية الفكرية داعمة للقيم النبيلة التي يتلقاها المتعلم من التعليم الديني، وفي الوقت نفسه نجد هذه القيم من متطلبات الحياة المعاصرة، التي تدعو إلى "إعادة تنظيم القيم والعلاقات الإنسانية والتمثلات كعناصر لسيرورات التعليم."[(١)]

(١) المنجرة، المهدي. **قيمة القيم**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ٢٠٠٨م، ص٣٨.

٣- محورية اللغة القومية الجامعة؛ ويكون ذلك بإيلاء اللغة العربية في بيئتها دوراً محورياً وحضارياً في العملية التربوية؛ فهي سبيل حكيم لفك الارتباط مع الإرث الاستعماري في لغته ومعارفه وفلسفته، لاسيما أنَّ اللغة القومية باتت مدخلاً للتنمية لدى الراغبين في النجاح، وإهمالها بات مدخلاً للتبعية لدى العاجرين؛ فمن أسرار اللغة القومية أنَّها تثير ذهن المتعلِّم بمسائل من بيئته، وتفتح له أفق الخيال البيئي الواسع بوصفه قدرة ذهنية متقدمة، علاوة على أنَّ اللغة هي أداة تفكير عُليا تجعل الكتابة تتفتَّق فكراً. فلو لم يهتم الملايويون بلغتهم القومية ما بعد الاستقلال لظهروا هامشيين في أرضهم المتعدِّدة الأعراق واللغات؛ حيث قُنِّنت اللغة الملايوية الوطنية دستورياً وإدارياً؛ فأفاد من تعلُّمها جميع الأعراق، ومن ثم باتت لغةً جامعةً تكافح من أجل أن تكون علمية وعالمية. ولهذا كم من المبتكرين من أصول عربية لا نشعر بهم وهم يبدعون بلغة أقوام آخرين يعيشون بين ظهرانيهم مواطنين أو لاجئين؛ ولكنَّ المجتمع المضيف وقيادته السياسية تشعر بهم وتتفاعل معهم، لأنَّهم أبدعوا بلغتها على الرغم من أنَّهم ليسوا من جنسها ولونها وعقيدتها.

٤- ربط تحصيل المعرفة بمهارات التواصل؛ حيث بات تحسين التصرفات والسلوكيات في المدارس الابتدائية مسلكاً آمناً لإنجاح التفكير التربوي في المدارس الثانوية؛ لأنَّ أزمات المجتمعات العربية هي وليدة التصرفات الخاطئة والسلوكيات السيِّئة. لقد أفنى مالك بن نبي عمره في التنبيه لخطورة السلوك الخاطئ على الفكرة الصحيحة؛ فلا فائدة ترجى من اكتساب المهارات والمعارف التي قد تصبح عديمةَ الجدوى في ظل سلوكيات منحرفة في المدرسة والمجتمع. فبناء الشخصية يكون بمهارات التواصل أولاً، ثم يأتي اكتساب مهارات أخرى؛ ويكون بناء الشخصية بالفقه بمقاصد الدين والأخلاق التي تُعين على تحسين عبادة المتعلِّم واستدامتها عبْر المعاملة الحسنة؛ لأنَّ المعاملة هي الترجمة الواقعية للعبادة. لقد كشفت وسائل التواصل الاجتماعي عمّا بداخل المتعلِّمين والمثقفين من انحرافات نفسية خطيرة ومستطيرة، توحي بأنَّ الإنسان غير المتخلِّق هو إنسان غير متعلِّم، ولو أفنى عمره في التعلُّم والتفكُّر. وكما أنَّ العلوم الدنيوية لغير الموحدين لا تجلب لأصحابها النفعَ في الآخرة لقوله تعالى: ﴿وَقَدِمْنَآ إِلَىٰ مَا عَمِلُوا۟ مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَٰهُ هَبَآءً مَّنثُورًا﴾ [الفرقان: ٢٣]؛ فكذلك

المسلمون الموحّدون لا ينفعهم علمهم الدنيوي من غير أخلاق حسنة، بل تكون معيشتهم في الدنيا معيشة ضنْكا. وهذا هو الفرقان بين الطرفين؛ فكلاهما خاسرٌ بخسارته للدين القويم والسلوك الحكيم.

٥- تطوير مهارات الإبداع عبْر تنويع التعليم؛ ليس على مستوى المناهج والبرامج وحسب؛ بل يكون ذلك بإنشاء مدارس وطنية مجانية خاصة ذات تعليم خاص؛ بحيث تستقطب الناشئة الموهوبة عن جدارة واستحقاق؛ ما قد يدفع المنافسة التعليمية إلى إبراز المزيد من المواهب المبدعة، وإنشاء المزيد من المدارس المتنوِّعة في مجالات الإبداع.

ثانياً: اقتراحات

ليس من المتوقع انتشال العقل العربي من كبوته بغير التعليم، والنهوض بالتعليم بجهود تتكامل فيها عوامل التغيير من القمة إلى القاعدة، ومن القاعدة إلى القمة في الوقت نفسه. حيث يكون التحرك من القاعدة بتشجيع الطلبة على مستويات متدرجة من التفكير حتى تستنهض عقولهم وهممهم للوصول إلى الاكتشاف والإبداع والاختراع. أما التحرك من القمة فيكون بالانقضاض على العقل نفسه عبر تنمية ثلاث مهارات؛ أولها: تنمية مهارة التفكير في التفكير ذاته لدى المتعلم؛ ثانيها: تنمية مهارة التواصل التي تساعده على تفتق ذهنه وتنمية قدرته على قراءة عقول الآخرين، ثالثها: مهارة توليد المعاني التي تكون بتجاوز دلالات الألفاظ.[1] ويفترَض أن تترجم هذه الحلول إلى واقع عملي تتضافر حوله الجهود الحضارية للأمة.

وفيما يأتي بعض المقترحات الخاصة بالتربية الفكرية في المجتمعات العربية، وهي تذكير بما نجده في كثير من المصادر والتقارير والمشاريع، لكنَّ المهم هو تنزيلها في الواقع التربوي رجاءَ تحقيق الريادة في التربية الفكرية التي تسهم في مساعي التنمية والبناء الحضاري. ويمكن لهذه الاقتراحات أن تتَّخذ أشكالاً من النشاطات والتدريبات، وأن تأتي في موضوعات جديدة تتخلَّل المواد الدراسية؛ ومن هذه الاقتراحات:

(١) علي، نبيل. **العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٩م، ج٢، ص٩٦.

١- موضوعات حول (**كيف أقرأ كتاباً**)؛ وذلك لغرس طريقة ونوعية القراءة في عقول الناشئة قبل أن تبدأ في الكتابة وتتعلم غرس مهارات التفكير؛ لأنَّه بعمق القراءة -والقراءة مدى الحياة- يستقيم التفكير وتستديم الكتابة، لاسيما أنَّ هناك خللاً في المجتمعات العربية، حيث سبَّق طلابها مشروع الكتابة الذي تستدعيه واجبات المذكِّرات على مشروع القراءة، ومن الطبيعي أن تأتي أطروحاتهم الجامعية في المستقبل ضحلةً تعكس ضآلة تفكيرهم. وإذا كانت وظيفة المنهج التربوي تقسيم المعارف إلى مجالات ومواد؛ فإنَّ موضوعات (لماذا وماذا وكيف ومتى أطالع الكتب) هي أساس كلِّ تدريس، وهي مدخل مهم للتأقلم الذهني مع التربية الفكرية.

٢- موضوعات عن (**ثقافة السؤال**)؛ لتعليمها للناشئة، لأنَّ السؤال هو أصل التفكير وبداياته؛ بمعنى أن تكون المادة الدراسية تجميعية للأسئلة التاريخية الكبرى التي غيَّرت إجاباتها الحاسمة مسار البشرية، بعد أن استحالت هذه الإجابات العميقات إلى ابتكارات واختراعات. وحبَّذا لو يعلِّم المعلِّمون التلاميذَ كيف يثيرون الأسئلة في أوراق الامتحانات وهم يشرعون في الإجابة، بدلاً من الإجابة المباشرة من باب بضاعتنا رُدَّت إلينا؛ أي أنْ يجيب التلميذ عن السؤال بسؤال فيه ملامح الإجابة الغنية بمهارات التفكير المنفتح على كل الاحتمالات، ولا يجمد عند الإجابات الصحيحات بجواب واحد.

٣- موضوعات عن (**كيف يفكِّر الآخرون؟**)؛ وذلك لتعليم الناشئة طريقة تفكير الشخصيات المبدعة، وما يمارسونه من أساليب نقدية؛ لأنَّ حلول مشكلات الناشئة ليست في التجارب القريبة وحسب، وليست في المجتمع الذي نعيش فيه وحسب، وطريقة التفكير لا تقتصر على قضايا التخصص ومسائل الواقع، وإنَّما تتّسع لتشمل التفكير في الذات والآخر والمحيط القريب والبعيد، مما يقود إلى بناء رؤية للعالَـم الطبيعي والاجتماعي والنفسي عند المتعلم، تمكنه كذلك من رؤية العالم عند الفئات والشعوب والأمم الأخرى من أجل اختيار الطرق المناسبة للتعامل مع الآخر.

٤- موضوعات عن (**الثقافة الرمزية**)؛ حتى يعرف التلاميذ أساليب الخداع عبر العلامات المرتسمة على الأشياء من مأكولات وملابس وأجهزة وأفلام يُروَّج لها عبر

الإشهار، وهي في حقيقتها شكلٌ من أشكال الغزو الثقافي الناعم وتدمير الـمُثُل. إنَّ من أهم مهارات التفكير القدرة على الاستجابة للمعلومات البصرية لاسيما الرمزية. ولا بد من ملاحظة ما بدأ يسود العالم في السنوات الأخيرة من ثقافة ينتشر فيها الكذب والتزوير والغش على المستويات العالمية في السياسة والاقتصاد والإعلام، حتى شاع مصطلح "عالم ما بعد الحقيقة A World of Post-Truth".

٥- **تقريب التربية الفكرية من التربية الفطرية**؛ بمعنى تربية تعيد الشيء المفكَّر فيه إلى أصوله، ثم عرضه على القواعد الدينية غير المعقَّدة، التي هي من الفطرة. فبدلاً من التفكير في الشيء تفكيراً تجريدياً يخضع لآليات معرفية غير أصيلة، يفترَض وضع هذا الشيء المفكَّر فيه في دائرة ثقافة الأمة، ثم إعادة استكشافه من داخلها، وإيجاد الحلول له لتوسيع دائرتها.

٦- **ربط المتعلِّم فكرياً بحاجات اللغة وضرورات الأمة**؛ لقد أخذ اليابانيون اللغات الغربية وليس ثقافتها، كما تعاملوا مع الأدب الصيني وليس مع الدولة الصينية. مالك بن نبي مثلاً كان يكتب باللغة الفرنسية -ربما لصعوبة الكتابة باللغة العربية لا غير- ولكن كان في الوقت نفسه يفكِّر في قضايا أمته العربية والإسلامية. كان يشغل حرفه الفرنسي ما يشغل ظرفه العربي والإسلامي

٧- **اعتماد طريقة المحاضرة الأفقية وليس الرأسية**؛ إذْ لا يكون في المحاضرات الخاصة أو الدروس العامة أفقية مُلَقٍّ ومتلقٍّ، بل تكون المحاضرة مفتوحة أفقياً؛ يكون فيها الحاضرون مشاركين بالتفاعل والتساؤل؛ وتقلُّ الفروق بين المعلِّم والمتعلِّم، وبين المحاضر والحاضرين؛ اللهم إلا باحترام المكانة العلمية. ويحصل فيها تبادل في الأدوار والصلاحيات، وتكامل بين المعارف والمهارات. أما المحاضرات الرأسية فإنَّها تجعل المحاضر يستمتع بما عنده فيسترسل؛ بينما يستمرئ المستَمِعُ حالة السلبية والكسل الفكري.

خاتمة

طوَّفْنا في عالم الخبرة التربوية الماليزية المعاصرة فألفيناها خبرةً غنيةً ومتنوِّعةً تتشوَّف إلى مواكبة كلِّ جديد، تدفعها إلى ذلك طبيعة المنافسة الداخلية بين أعراقها الثلاثة الرئيسة التي تتوخى في طلابها إعمال العقل من أجل المال؛ ما يجعل القيم الثقافية للملايويين المسلمين على المحك. ومع أنَّ هذه الحالة لم تجعل ماليزيا دولةً رائدةً، فإنَّها جعلتها قادرةً على التفاعل الفكري والتنافس العملي، وقد مكَّنها ذلك من تحقيق إنجازات تنموية مقدرة، كان فيه لنظام التعليم دورٌ مهم بفضل ما كان يعتمده من إعمال العقل وتنشيط الفكر من طريق البرامج والنشاطات العملية.

وفيما يأتي بعض النتائج التي نستخلصها من هذا البحث:

١- جاءت التربية الفكرية في فلسفة التربية الوطنية جزءاً من التحدِّي المفروض على نظام التعليم من أجل مواكبة العولمة والتطور التكنولوجي. فالتربية الفكرية -في شكلها المعاصر- فرضتها التحولات الجارية في العالم المعاصر في مجالات العلم والاقتصاد والبيئة والقيم، للبحث عن حلول مناسبة، ومن ثم إشراك المدرسة في فهم هذه التحولات العالَـمية، وتهيئة الإنسان الماليزي للتعامل معها فكرياً ونقدياً وإبداعياً، بصورة تمكِّنه من الإسهام الفاعل في برامج التنمية الوطنية.

٢- لجأت الإدارة التربوية في ماليزيا إلى تنويع التعليم الوطني العام في مدارسها الوطنية والدينية والسكنية والمتميِّزة والذكِّية، وقد أسهم هذا التنويع في المناهج والبرامج والمهارات في خدمة أهداف التربية الفكرية.

٣- واجهت برامج التربية الفكرية في المدارس الابتدائية والثانوية الوطنية والدينية، نوعاً من الحذر والتوجُّس خشية أن يكون في هذه البرامج ما يتعارض مع القيم الثقافية للمجتمع الماليزي، فالروح الاستقلالية، والفردانية، والتعبير الحر، واللغة الإنجليزية،

يمكن أن تهدِّد وحدة الملايويين وتنسف موروثهم الديني، وهو تخوف تاريخي قديم يتجدَّد مع كلِّ جديد طارئ. وكان من الملاحظ أنَّ العرق الصيني هو الذي يستفيد من هذه البرامج التربوية الفكرية أكثر من غيره، كما أقرَّ رئيس الوزراء الماليزي محاضير، إضافة إلى نقد محاضير نفسه لهذه الضمانات الدينية التي يتسلح بها الملايويون المسلمون.

٤- التربية الفكرية في ضوء التجربة التربوية الماليزية فيها الشيء الكثير مما يمكن النظر فيه، لأجل الاستفادة منه في المجتمعات العربية في ظل ما حققته من تنمية مستديمة حليفة للقيم والدين، لاسيما فيما يخصّ الإفادة من الطابع العملي للعلوم والمعرفة، وأيضاً من الطريقة الذكِّية في تنويع المناهج والمدارس، وبطبيعة الحال فإنَّ لكلِّ مجتمعٍ ظروفه؛ إذ يصعب تطبيق تجربة بلد معين في بلد آخر دون أخذ ظروف البلدين بالحسبان.

الفصل العاشر

معيقات التّربية الفكرية وسُبل التغلُّب عليها

تقديم التحرير

أصبح من الشائع في بحوث التنمية والتطوير أن يخضع أيُّ مشروع يقدم لاتخاذ قرار حول تبنِّيه إلى "تحليل بيئة المشروع"؛ تحليلاً يكشف عن العناصر الداخلية للمشروع وأهمها نقاط القوة Strenghs، ونقاط الضعف Weaknesses، والعناصر الخارجية للمشروع وأهمها الفرص Opportunities، والمهددات Threats، وهي العناصر التي أصبحت تعرف بتحليل سوات SWOT أو "التحليل البيئي".

لقد تحدثت الفصول السابقة عن بعض عناصر القوة في أيّ برنامج للتربية الفكرية، مثل التكوين الفطري للإنسان بما يعينه على التفكير، وبعض عناصر الضعف مثل صعوبة تقويم واختبار ما يتحقق من التربية الفكرية، والعناصر ذات الصلة بالفرص المتاحة مثل حاجة المجتمع الحديث إلى أفراد يمتلكون مهارات تفكير جيدة وتيسير الحصول على فرص عمل. ولمست تلك الفصول بعض العناصر التي يمكن أن تحدّ من نجاح برامج التربية الفكرية، مثل الخلل في برامج تدريب المعلمين على تنمية مهارات التفكير في المواقف التعليمية، وضعف اهتمام برامج التقويم في الامتحانات العامة باختبار مهارات التفكير، وغياب الربط بين التربية الفكرية وموقع هذه التربية في جهود النهوض الحضاري الإسلامي.

ويتحدث هذا الفصلُ الأخير من الكتاب عن بعض العناصر المعيقة لتحقيق التربية الفكرية، بشيءٍ من التخصص والتفصيل. ومن المؤكد أنَّ مصدرَ بعضِ الـمعيقات يـختص بالفرد الإنساني نفسه، وبعضها الآخر يتصل ببيئة المؤسسة التربوية نفسها، وبالبيئة الثقافية والاجتماعية العامة، وأنَّ سُبل التغلب عليها لا بد أن تتوجَّه إلى المصدرين.

ومن الواضح أنَّ أيَّ فهمٍ لهذه المعيقات وسعي لمواجهتها سيحيل إلى طرائق التفكير التي يمارسها الإنسان في هذا الشأن. وأنَّ طرائق التفكير هذه محكومة بإطار مرجعي يتصل بموقع الإنسان في العالَـم؛ رؤيةً لهذا العالَم، وموقفاً منه، وخطةً لتغييره. وبهذا يستقيم الحديث عن التربية الفكرية في السياق الحضاري الإسلامي.

الفصل العاشر

معيقات التّربية الفكرية وسُبل التغلُّب عليها

مقدمة

المبحث الأول: في طبيعة معيقات التّربية الفكرية

أولاً: أمراض النّفس أو فساد الإنسان في قدرته على أخلاقه

ثانياً: التَّطبُّع الثقافي والصّناعي

ثالثاً: أمراض التّفكير أو فساد الإنسان في قدرته على تفكيره

المبحث الثاني سبل التَّغلب على معيقات التَّربية الفكرية

أولاً: أخلاق الروح لعلاج أمراض النّفس

ثانياً: التّجارة الفكرية واستمطار الفكر الطبيعي

ثالثاً: التّمييز من أجل التَّوحيد لعلاج أمراض التّفكير

خاتمة: استجماع النّتائج واستكشاف الآفاق

الفصل العاشر

معيقات التّربية الفكرية وسبل التغلُّب عليها

عبد الرزاق بلعقروز*

مقدمة

نعرض في هذه المقدمة للإشكال أو الإطار المفاهيمي لموضوع الفصل، ذلك أنَّ التّفكير ليس مجرّد إعمال الخاطر في الأشياء، مستنبطاً منها نظامَ حركتها، ومستعملاً لهذا النّظام في الانتفاع الجزئي والكلي، إنَّما هو على التَّحقيق رؤيةٌ ومنهجٌ وفعلٌ في العالَـم، فالأفكار لا تشبه مجاز "برهان الرجل الطّائر"[1] الذي يشعر بنفسه أو إنِيَّته من غير حاجة إلى حامل جسمي ثقيل، إنّها تفارق هذا المجاز من حيث إنَّها تترابط مع رؤية مخصوصة إلى العالَم، ولا تشعر بوجودها القوي من غير هاته الرؤية المتناسقة. ولذا، اقترنت التَّجديدات الكبرى في ثقافة الإنسان بتجديد الرؤية إلى العالَم واقتران التفكير ضمن توجه هاته الرؤية، وإذا كان الأمر هكذا، فإنه يلزم صرف القول إلى أنَّ سمات التفكير (مفهومه، مجاله، أشكاله، مَداه..) مشتقّةٌ من سمات الرؤية إلى العالَم تأسيساً ولوناً وغايةً.[2] وبيان هذا الإقرار المعرفي، أنَّ ميزةَ

---

* دكتوراه علوم في الفلسفة من جامعة منتوري/ الجزائر عام ٢٠١٢، أستاذ فلسفة القيم، بجامعة سطيف٢، في الجزائر، رئيس تحرير مجلة نماء، البريد الإلكتروني: Abderrezak19@yahoo.fr

(١) هو مثال استعان به ابنُ سينا، لإظهار كيف أنَّ النفسَ مُباينةٌ للجسم، وأنَّ حقيقةَ الأنا هي الذات الباطنية وليست الأعضاء الحسية، انظر:

- نادر، ألبير نصري. النّفس الإنسانية عند ابن سينا، نصوصٌ جمعها وحقّقها وقدّم لها: ألبير نصري نادر، بيروت: دار المشرق، ١٩٨٦م، ص٤١- ٤٢.

(٢) تقول جاكلين روس: "أرضية الفكر الأوروبي معقّدة التّركيب، والتي هي ثمرة نضال بين رؤيتين للعالَم، واحدة إغريقية وأخرى يهودية مسيحية، هما في مواجهة مستمرة منذ بدايات الأمبراطورية الرومانية، ولا تنفكّان تتجابهان. إنَّ الثّقافة الأوروربية هي وليدة هذا الصّراع الذي دام ألفي سنة، والذي أنتج وعياً يجمع ما بين الفرادة والخصوصية، صراعٌ لم ينته بعد؛ إذ ما زال يلاحق أوروبا الثقافة حتى اليوم." انظر:

- روس، جاكلين. **مغامرة الفكر الأوروبي (قصّة الأفكار الغربية)**، ترجمة أمل ديبو، مراجعة زهيدة درويش، أبوظبي: هيئة أبوظبي للثقافة والتراث، ٢٠١١م، ص١٧- ١٨.

حركةِ الحداثة الغربية مثلاً: الإبصار في الإنسان والكون بوصفهما مركز الدائرة، فاستلزم من هذا نشوء أنظمةٍ فكريةٍ أفقيةٍ منحصرة في المحسوس والمعقول، وقد كانت من قبل رؤية روحية إلى العالم (أفلاطونية مسيحية) تحتقر المحسوس وتقدّر المتعالي الروحي، فما كان من حركة التفكير إلا الانحصار في التأمل المثالي والانصراف عن مظاهر الوجود بغرض الانتفاع بها. وهكذا.

فطبيعة التفكير تدور وجوداً وعدماً مع طبيعة الرؤية إلى العالَم. لنقل إِذَنْ، بأنَّ الرؤية إلى العالَم هي من ترسم مسار حركة العقل، وتخط له دليل الفعل في العالَم، وإذا ما جرى الانقطاع بين التفكير والرؤية إلى العالَم جفَّ الإبداعُ وتشوّشت النّظرة واستحالت الأعمال إلى صور قائمة من غير وجود روح الإبداع فيها. فشرط القوة الفكرية إِذَنْ؛ هو إعادة الصّلة البتراء بينها وبين الرؤية إلى العالَم، كي يستعيد العقل نقطة انطلاقه الصَّحيحة، فهي منبع القوة وشرط إمكان الإنطلاق والتأثير في العالَم. ويجدر القول بعد هذا الأمر، أنَّ الوعي بأهمية استعادة الرؤية إلى العالَم لإطلاق طاقة التفكير، إنّما تتقوّى بتسطير منهجٍ في التعليم يصرف الأمور العائقة عن التّربية الفكرية، وينير الدّروب نحو سبيل التغلّب عليها.

وإذْ عُرف هذا، فإنَّه يَجْدُر بنا صرف القول إلى أنَّ التباين الموجود في جهود البناءات التربوية؛ ليس في إيلاء التربية الفكرية المكان الرّفيع والشأن الجليل، بل إنَّ سِمات التَّباين حاصلٌ في كيفياتها وقِيَمِها، ولذا فإنَّنا في هذه المسألة، نبتغي صوغ معالِـمَ إرشاديةٍ نحو التربية الفكرية النّموذجية، ويكون ذلك بصرف الأمور العائقة عن تحصيلها، بخاصة في سياق المطالبة بتعليم التفكير من جديد، تفكير من منظورنا، يتقوَّى بالقيم الرُّوحية ويتحقَّق بالإبداع، ويرتبط بالاجتماع البشري والعمران الحضاري.

لأجل هذا فإنَّ أهمية هذا الموضوع، تأتي من جملة التَّحدّيات الفكرية التي تنتظر مَن يَرفعُها، وهي تحدياتٌ مركبةٌ، تواجه العقل اليوم في نظامه الثقافي ومنظوماته العلمية وقِيَمه التَّوجيهية، تحديات لا نقوى على رفعها، إلا بهندسة طرائقَ لتربية الفكر وفق منهجية ثاقبة، تتأسس على الحق، وتنفتح على المعارف متعددة الأبعاد، وتُرسِّخ الحوار التبادلي أفقاً متواصلاً

لأجل التعاون من أجل التَّصاوب. وتحرّر التَّفكير من القيود المعيقة لحركته وجولانه، وتعيد النظر في أنماط التفكير السائدة التي تتحكم في مساره وموضوعاته.

وإذ بانت أهمية الموضوع، فإنَّنا ننعطفُ بذكر الأهداف التي نبتغي اجتلابها من الموضوع:

- بناء الوعي ببنية العوائق التي تحول دون إنجاح التربية الفكرية، ورسم سُبل التغلب عليها.
- التنبيه إلىٰ أنَّ التربية الفكرية في مراميها الكلية، لا تتحقّق بتعلم المناهج الجاهزة أو الأفكار المبتكرة، أو المهارات التقنية وحسب، وإنَّما بإيقاظ الوعي بالقوىٰ المعرفية الذاتية كذلك، وتشغيل هذه القوىٰ والتزيُّد منها في مجرىٰ العلم والحياة. فالباحث أو المتعلم الذي نروم بناء التربية الفكرية لديه هو غاية هذا البناء ووسيلته في الآن نفسه.
- تمكين المتلقي من تحصيل القدرة علىٰ فهم التحديات الفكرية والحضارية الـمُقَارِنَة بعد أن يستوعب دائرته الحضارية ورؤيتها الفكرية، فمن لا يحوز علىٰ رؤية فكرية يفهم بها العالَم ويفسّر بها الظواهر، تستغرقه الرؤىٰ الأخرىٰ، وتأخذ بيده إلىٰ أغراضها. لهذا باتت التربية الفكرية في حكم الدليل إلىٰ فهم العالم وكيفية العمل فيه.

وإذ أتينا علىٰ ذكر الأهداف المراد اجتلابها من هذا البحث، فمن الواجب أن نصرف السّعي إلىٰ فك معاقد الإشكال ومحاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مدلول المفردات الأساسية الواردة في البحث: معيقات التَّربية الفكرية ولفظ السَّبيل؟ وما هي حقيقة الأمور العائقة عن التربية الفكرية وآثارها؟
- أيُّ السبيل هو الأكثر ملاءمة للتغلُّب عليها وإرشاد التفكير إلىٰ ما يجب فعله كي يتحرَّر؟ وما الذي يجب تعلُّمه وتعليمه كي تتحقّق الغايات التي قامت التربية الفكرية لأجل إنجازها؟

التربية الفكرية هي سعيٌ منهجيٌّ له سماتٌ مخصوصة، تنبني علىٰ المعرفة العلمية المترابطة، ويكون غرضها محاسن الأعمال الجزئية والكلية، فهي ليست للنّفع الخاصّ، والفائدة الجزئية، بل يقصد بها أبداً المصلحة الكلية، وعمران العباد والبلاد.

والـمعيقات أو العوائق، مفردها "عَوق"، وجاء في معجم "مفردات ألفاظ القرآن" للرَّاغب الأصفهاني، أنَّ العائق هو "الصَّارف عمّا يُراد من خير ومنه عوائق الدّهر، يقال: عاقه وعوّقه واعتاقه، قال تعالىٰ: ﴿قَدْ يَعْلَمُ ٱللَّهُ ٱلْمُعَوِّقِينَ﴾ [الأحزاب: ١٨] أي المثبطين الصَّارفين عن طريق الخير، ورجل عَوْقٌ وعوقة يعوق الناس عن الخير."[١] ويظهر هنا أنَّ العائق لا يكون إلا صارفاً عن دواعي الحق والخير، وعن موجباتهما في سائر الأمور، ومنها تقوية التَّفكير وتنمية الإرادة.

وإذ تقرر هذا، فإنَّ مُعيقات التّربية الفكرية هي جملة الصَّوارف (المعرفية والعقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية) التي تصرف المتعلم عن تحقيق أقصىٰ مطالب التّربية الفكرية، وتتميَّز بتركيبتها وتبادل تأثير الجوانب فيما بينها. فهناك طبيعة التَّصور المعرفي الكلي أو رؤية العالَـم، وهناك الأثر النَّفسي والاجتماعي علىٰ التَّفكير. وهناك إرادة السُّلطة في تمثُّلِها لمعيار العلم والحقيقة، وهاته المحددات تتبادل التَّأثير فيما بينها، فالنَّفسي (أي الأمراض النفسية) يمنع العقلي من الانطلاق والتَّفكير، والاجتماعي (ما سنسميه لاحقاً التطبّع الثقافي) يرسم صورةً للعالَم معيارها هو مطالب الجماعة وحدودها. ولذا نجد دوماً تلك التَّوجيهات الإسلامية بأهمية إعمال الفكر، ووضع الأنساق الإدراكية السائدة ومطالب الجماعة بين قوسين، لأجل المكابدة في فلك التفكير وإصابة الحق والعمل بما يوافق الحق. وإنَّ هذا الأمر، لا يكون إلا في إطار فهم للحرية يُقَوي وينمّي ملكات الإنسان العقلية والعملية. بمعنىٰ أنَّ حصول الحرية مشروط بإعمال الفكر الذي يتحرَّر من الدَّواعي النّفسانية والأطر الاجتماعية الضَّاغطة.

فالمقصود بالتّربية الفكرية، أنّها تنمية قوىٰ الإنسان الرُّوحية والعقلية والفكرية والبحثية والتَّواصلية، وفق منهجية تعليمية يكون غرضها دوماً هو التَّجديد والحوار واكتساب معارف جديدة؛ "لأنَّ الفكر يخمد عندما يكرّر بشكل أبدي قول الحقيقة المكتسبة نفسها."[٢]

(١) الأصفهاني، أبو القاسم حسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني (توفي٥٠٢هـ). **مفردات القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م، ص٣٩٥.

(٢) موران، إدغار. **المنهج: معرفة المعرفة والأفكار**، ترجمة: يوسف تيبس، المغرب: إفريقيا الشرق، ٢٠١٣م، ص١٩٣.

ولذا، باتت التّربية الفكرية هي الشرط اللاَّزم والفعل المرافق لاستمرارية الفكر في إبداعه واكتشافه، وفي إيجاد حلول لمشكلات الإنسان بدءاً من الجزئي إلىٰ الكلي.

وعند النظر في سبل تحقيق التربية الفكرية، نجد أنَّ كلمة السبيل تتداخل مع مفردات أخرىٰ ذات عائلة مفاهيمية مشتركة، فهي عائلة، لأنَّها تتشابه لكنَّها لا تتطابق، ولها دور متقارب من حيث الغاية، فهي تبتغي الأخذ باليد إلىٰ الغاية المرجوّة، وإذْ عُرف هذا، فإنَّه حقيقٌ بنا صرف القول إلىٰ الإقرار بأنَّ الغاية -من غير سبيل أو منهج ينير الطريق نحوها- تبقىٰ غايةً محجوبةً تحتاج إلىٰ المكاشفة والمباحثة، فسقراط في التراث اليوناني لأجل مكاشفته للمفاهيم الكلية (الخير، الفضيلة...) استند إلىٰ سبيل الاستقراء الكلي والتَّعريف، وأفلاطون لأجل مكاشفة مملكة المثل، طوَّر منهج الجدل والمحاورة مع الآخرين، وأبو حامد الغزالي لم يعثر علىٰ مستقره المنهجي إلاّ عند النُّور الإلهي الذي يقذفه الله في الصَّدر؛ بوصفه معياراً للعلم اليقيني. وهكذا دأب الفلاسفة والعلماء في سَفَرهم المنهجي، لأجل وضع معالم المنهج أو السَّبيل التي تقود إلىٰ البُغية.

المبحث الأول

طبيعة معيقات التّربية الفكرية

أشرنا فيما سبق، إلى أنَّ معيقات التّربية الفكرية، ليست من جنس واحد، وإنّـما تتداخل فيها أجناسٌ مترابطة، ومبرر هذا هو الطبيعة الترّكيبية للقوى الإنسانية والغاية التّكاملية في وظائفها، فالقوى الإنسانية لا تنحصرُ في تحصيل القدرة على التعقُّل فقط، وإنّـما تحصيل القدرة على التَّعمُّل[1] أيضاً. وإذا كان التعقُّل يجري اكتسابه بالتَّفكير والتفكُّر، فإنَّ التعمُّل يكون مسلكه بالتخلّق، فلا انفصال بين الفكر والأخلاق، والأسلم هو التَّرابط الحيوي بينهما، فالفكر متى اتصَّف بالشَّأن الخُلُقي اتسعت مداركه وقوي على الرؤية والإبصار، والأخلاق متى تأسست على العلم كانت أرسخَ وأصلبَ.

وإذْ عُرف هذا؛ أي الصّلة التّلاحمية بين التعقُّل والتخلّق، فإنَّ سعينا لا بُدَّ أن يقصد الإبانة عن طبيعة هذه المعيقات التي تمنع التّربية الفكرية أو السَّابل نحوها، من إنجاز مقاصدها في النُّهوض الاستخلافي، ولما كانت التّربية الفكرية تدور حول قوى الإنسان العاقلة وقواه الخُلُقية، فلا شك في أنَّ العَوق يأتي من هذه المنابت، ولذا وجب علينا صرف القول إلى جمع هذه المعيقات. وبحكم انتمائنا المعرفي إلى تخصص الفلسفة، تكون مستلهمةً من حيث البنية اللغوية، ومن حيث أسلوب العلاج، من الفلسفة ولواحقها في الأجزاء المعرفية الأخرى، مثل فلسفة التربية، وفلسفة الأخلاق، ومنهج التفكير المنطقي أو النّقدي.

أولاً: أمراض النّفس أو فساد الإنسان في قدرته على أخلاقه

يشير المرض هنا في السياق الأخلاقي إلى تغلّب الطَّاقة الحيوية على الإنسان، أو تَحَكُّم قوى الطَّبع الإنساني وصعود أبخرة هذا التحكُّم إلى العقل والتَّفكير، وإذا تحكّمت قوى الطبع أو الدَّوافع الحيوية (الدافع الجنسي، والدافع الغذائي، والدافع التَّملكي، والدَّافع

(١) العمل والتعمّل؛ كقولنا: العقل والتعقّل، أو: الفكر والتفكّر، أو: الصَّدقة والتصدُّق، لأنَّ فيه جهد واستثقال في نيل المطلوب. أما العقل والفكر والعمل فهي مفردات وصفية من غير توجيه.

الغضبي، والتَّمركز حول الأنا ...) في العقل تقلَّص التَّفكير وانحصر في الـمُفَاتَشَة عن حيل لتلبية هذه الدَّوافع الحيوية التي تحجب العقل والفكر، وتختزل اتساعه في دائرة ضيّقة تمنع حركة المعرفة من الانطلاق والإنجاز. ولذا فإنَّ أمراض النَّفس من الأمور العائقة عن التّربية الفكرية؛ لأنَّـها تُغَلِّب قيم الجسد الحيوية على حساب قيم العقل المعرفية وقيم الأخلاق الرُّوحية، فتنمية التّربية الفكرية لا تنشأ في سُجون الجسد ومطالب الأهواء والشهوات، وإنَّما تنمو في جو التَّقوية الوجدانية والتعلُّق السَّامي بالإيمان الذي يمنح العقل رؤيةً واسعةً إلى الوجود. ولقد كان رسمُ الطرق نحو الفضائل مقدّماً على غيرها عند رجال الأخلاق، لأجل إعمال العقل بصفاء وقوة، واعتبروا أنَّ النَّفسَ بفطرتها تشتاق إلى العلوم والمعارف وتهرب من أفعال الجسم الخاصة به "وبحسب طلب الإنسان لهذه الفضيلة، وحرصه عليها يكون فَضْلُه، وهذا الفضل يتزايد بحسب عناية الإنسان بنفسه وانصرافه عن الأمور العائقة له عن هذا المعنى، بجهده وطاقته، (ولن تحصل لنا هذه الفضائل) إلا بعد أن نُطَهّر نفوسنا من الرذائل التي هي أضدادها، أعني شهواتها الرديئة الجسمانية ونزواتها الفاحشة البهيمية."[١]

وإذ تقرّر هذا فإنَّنا نصرف السعي إلى أنَّ أكثر ما كُتب في علم نفس التَّراث الإسلامي، كان من مقاصده دفع أمراض النفس،[٢] كي يقتدر العقل على رؤية الموجودات وتعقّلها وتحرير تفكيره على مقتضى موجبات العقل، وليس على مقتضى موجبات التخيُّل أو الهوى،

(١) ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب (توفي٤٢١هـ). **تهذيب الأخلاق**، تحقيق ودراسة عماد الهلالي، بغداد، وبيروت: منشورات الجمل، ٢٠١١م، ص٢٤٣.

(٢) لتكوين نظرة منهجية ومعرفية حول جهود الأخلاقيين في الحضارة العربية الإسلامية، ومقاربتها مع مناهج العلاج في علم النّفس المعاصر، انظر:

- نجاتي، محمد عثمان، والسيد، عبد الحليم محمود. (تحرير) **علم النّفس في التراث الإسلامي**، هيرندن، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٨م. (ثلاثة أجزاء). وانظر أيضاً:
- ملكاوي، فتحي حسن. **نصوص من التراث التربوي الاسلامي**، سلسة التراث التربوي الإسلامي (٣)، عمان/ الأردن: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ٢٠١٨م.

ذلك أنَّ تفكير الإنسان لا يصفو والنَّفس منجذبةٌ إلىٰ دواعي المتعة والذاتية،[1] وفعل التّربية لا تثمر شجرته وخيال القلب جارياً في أودية الافتراض وطغيان ثقافة الصُّورة والمشهد.

إنَّ الأمراض الجديدة للنّفس[2] تتمثَّل في تطور الوسائل التي تُطْلِق للنفس أقصىٰ مطالبها الـمُتَعية والنّرجسية؛ لم تعد تُعطي قيمةً كبيرة لأساليب التَّحريم أو المنع، أو التَّوجيهات المثالية نحو أهمية التَّعلُّم، وقيمة البناء الفكري، ودور امتلاك الأساليب البحثية لتقوية الوعي والعقل، والارتقاء بالمجتمع، وباتت النفس أشد ميلاً إلىٰ الفردانية وتلبية المتع الشَّخصية. ومَعلومٌ أنَّ النُّزوع الفردي يمنع التَّواصل الاجتماعي الذي هو روح التَّكوين العلمي والبحثي، فالجامعة بما هي مؤسسة تعليمية لا توصل المعرفة بطريقة آلية، بل إنَّها الحضن الذي منه يتشرَّب الباحث أو الطَّالب القيم الخلقية والعلمية. ومقتضىٰ هذا أنَّ التّربية الفكرية كي تتحققَّ لا بُدَّ لها أن تكون علىٰ وعي بالآثار السّلبية لأمراض النَّفس التي تحول دون بلوغ المقاصد العلمية والمنهجية والسُّلوكية. وما بات يُعرف اليوم بالتعليم الـمُوَجَّه بالقيم إلاّ أمارة علىٰ زيادة الوعي بالدَّور الأخلاقي للتَّعليم، لأنَّ التّربية الفكرية ليس الغرض منها فقط، تنمية قوىٰ التعقُّل في الإنسان، مثل: الذكاء وسرعة الفهم وصفاء الذهن وسهولة التعلّم والإبداع وغيرها، وإنَّما حمل النفس علىٰ الفعل الأخلاقي؛ إذْ لا يمكن أن يكون الحال النفسي منفرطاً والحال الاجتماعي ممزقاً، وتتحقق تربية فكرية مثمرة.

---

(١) يقول ابن عربي: "وينبغي لمن يطلب التّمام أن يعلم أنّه لا سبيل له إلىٰ بلوغ غرضه ما دامت اللّذة مستحسنة، والشهوة مستحبة، وهذه الحال صعبة جداً"، انظر:

– ابن عربي، محي الدين. **تهذيب الأخلاق**، تحقيق: عبد الرحمن حسن محمود، القاهرة: عالم الفكر، ١٩٨٦م، ص٥٦.

(٢) الأمراض الجديدة للنفس les Nouvelles Maladies de l'âme هو عنوان للكاتبة «جوليا كريستيفا، تحاول من خلاله الإبانة علىٰ مقدرة التحليل النفسي علىٰ التصدي للأزمات النفسية المعاصرة وتعاطي المخدرات، والاضطرابات النفسية– الجسدية، وتطرح ثلاثة أسئلة: هل لدينا نفس؟ هل هذه النفس لا تزال قادرة علىٰ أن تثور؟ لماذا يستطيع التحليل النفسي أن يكون شكلاً جديداً للأمل؟ انظر مقالتها:

– كريستيفا، جوليا. أمراض النفس الجديدة، في: **القيم إلىٰ أين، تحرير** جيروم بندي ترجمة زهيدة درويش، جان جبور، تونس: بيت الحكمة، ٢٠١٠م، وباريس: اليونسكو، ص ٤٥١–٤٥٨.

وأمام هذا الأثر البيّن لأمراض النفس على التّربية الفكرية لا بُدَّ من الإقرار بأنَّ "الذكاء يتبع دائماً حالة النّفس، فإذا فقدت النّفسُ صفاءها فقد الذّكاءُ عُمقَه."[١] والتّربية الفكرية الجديرة ببناء الإنسان في ظل التحديات الفكرية والأخلاقية الحالية، حقيقٌ بها مكاشفة هذه الأمراض النفسية، وتنقية النَّفس منها ليكون الاستعدادُ العقلي والفكري في الإنسان قادراً على الجولان بحرية في موضوعاته، ومعرفة هياكلها التَّكوينية، ورسم منهج الاستفادة منها والانتفاع بخيراتها.

ثانياً: التَّطبُّع الثقافي والصّناعي

إنَّ بنية الثقافة ذات تكوين جيولوجي تراكمي، وكلُّ طبقةٍ من هاته الطَّبقات تؤثر في البنية النَّفسية للإنسان، ولذا اعتبرت الثقافة أنَّها المحيط الذي يمتص منه الشَّخصُ سائرَ خصائصه التي تجعل منه إنساناً، فالثقافةُ هي سمةُ الإنسانِ الرُّوحية التي يقرأ بها الوجود الذّاتي والوجود العام، إلا أنَّ الثقافةَ التي تطبع الوعي والسُّلوك بطابعها الخاص قد تقوم بتحويل الخصائص الإنسانية إلى نموذج متطبّع مع القوالب والمذاهب الفكرية، وهذا ما يمكن أن نُسميه بـ "الاقتداء بالآثار"[٢] أو التَّطبُّع الثقافي، الذي يقتضي أنَّ الروح الثقافية

(١) بن نبي، مالك. **وجهة العالم الإسلامي**، ترجمة عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٦م، ص٨٤-٨٦.

(٢) (المحرر) من الاقتداء بالآثار أو التطبع الثقافي، الجمود على ما أصبح مألوفاً تقليدياً، ورثه الجيل عن الآباء، وهي ظاهرة يسميها ماجد عرسان الكيلاني "الآبائية" وقد أكثر القرآن الكريم من ذمّها، ودعا إلى تفكير تجديدي "يتحرر من عوامل الألفة والآبائية والتقليد... ويستنكر القرآن جمود المقلدين وهو يهتف بهم إلى التحرر من أوهام التقليد: ﴿قَالُواْ بَلْ نَتَّبِعُ مَآ أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ ءَابَآءَنَآۗ أَوَلَوْ كَانَ ءَابَآؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْـًٔا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ [البقرة: ١٧٠]. ومثل الآبائية في تعطيل الطاقة الفكرية ظاهرة الأمّعية وهي "الاكتفاء بالمألوف القائم" بين الناس، وفيه «يحذّر الرسول صلّى الله عليه وسلّم أن يكون الفرد عديم الفكرة مسلوب الإرادة، «لا يكن أحدكم أمّعة، يقول أنا مع الناس، إنْ أحْسَنَ الناسُ أحسنتُ، وإنْ أساؤوا أسأت." انظر الحديث:

- الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (توفي٢٧٩هـ). **جامع الترمذي**، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ١٩٩٩م، كتاب البر والصلة، باب ما جاء في الإحسان والعفو، حديث رقم ٢٠٠٧، ص٣٣٤. عن حذيفة بن اليمان، بلفظ: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: لا تكونوا إمَّعَة، تقولون إنْ أحسنَ الناس أحْسنَّا، وإنْ ظلموا ظلمنا، ولكن وطِّنُوا أنفسَكم، إنْ أحسنَ الناس أنْ تُحسِنوا وإنْ أساءوا فلا تظلموا." وانظر الكلام عن الآبائية والأمعية في:
- الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢ (مزيدة ومنقحة)، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص ٨٤.

لا تتشرّبها فقط الفلسفة الطبيعية أو ثقافة الجمهور، وإنَّما يتشرّبها أهل الفلسفة الصناعية أو ثقافة المفاهيم والاصطلاحات، ونحن هنا لا نريد أن نتدارس هذا الأمر أو أن نتشعّب في مسائله، وإنَّما نريد أن نصرف السَّعي إلى الأثر الكبير للتطبُّع الثقافي المانع لتفعيل التّربية الفكرية وبناء عالم الأفكار في سياق تحديات حضارية مخصوصة.

إنَّ "الاقتداء بالآثار" أو التَّطبُّع الثقافي نظام من الأوامر والنَّواهي؛ سِمَتُهُ هي توجيه العقول والسُّلوكات نحو أهداف مخصوصة، كما أنَّها تنتج الأساليب التي تجعلها تحافظ على البنيات الثقافية الثَّابتة في المجتمع، وتُعاند أيّةَ جهودٍ نقديةٍ للبنيات الفكرية أو الهيئات الأخلاقية، وفي هذا يقول إدغار موران: "يضمن التَّطبُّع ثباتَ البنيات التي تحكم وتنظّم المعرفة، والتي تضمن بدورها التَّطبُّع والتَّطبيع، وبذلك فإنَّ دوام أساليب المعرفة والحقائق القائمة تستجيب للصَّيرورات الثقافية لإعادة الإنتاج: تنتج الثقافة أساليب المعرفة لدى أفراد هذه الثقافة، وهؤلاء يعيدون بواسطة أسلوب معرفتهم إنتاج الثقافة التي تنتج هذه الأساليب في المعرفة. تتقوّى الاعتقادات المفروضة بواسطة الإيمان الذي تُحدثه، فيُعاد بذلك ليس إنتاج المعارف فقط، بل البنيات والأساليب التي تحدد ثبات المعارف."(١)

ونظراً لهذا الأثر العميق للتطبع الثقافي اشترط فلاسفة العلم ما أسموه بأهمية "التحرر من الأصنام" كشرط إمكان تأسيس التَّفكير العلمي، التي لا تعني فقط الصَّنم الحسي المعبود، وإنما أصنام القبيلة (الخاصة بالمجتمع) وأصنام الكهف (الخاصة بالتّربية) وأصنام السُّوق (الناشئة عن أوهام اللغة) وأصنام المسرح (الناتجة عن التراث)(٢)، فالثقافة الاجتماعية وأساليب التّنشئة التّربوية وأغاليط اللُّغة والموروث الثقافي هي أمورٌ عائقةٌ عن إحداث التَّحويل في التَّفكير، وتدريب العقل على قيم التَّفكير المنهجي المتين.

وإذا كان فرنسيس بيكون قد أبصرَ أنَّ هذه الأصنام عائقةٌ عن إحداث الثورة العلمية، وأنَّ دور المعرفة هو إحداث التحرّر من ثقلها، فإنَّنا في سياق أغراض بحثنا، حقيقٌ بنا

(١) موران، إدغار. **المنهج، معرفة المعرفة، الأفكار**، مرجع سابق، ص ٢٦٨.

(٢) بيكون، فرنسيس. **الأورغانون الجديد، إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة**، القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م، ص٢٨ -٣١.

التوقف عند نمط آخر من التَّطبُّع الفكري خاص بالجهود الثقافية التي تهدف إلىٰ إصلاح مناهج التَّفكير لاستعادة القوة الإبداعية وحركة العمران في العالم الإسلامي، ونقصد هناك **التَّطبُّع الحركي**، أو فكر الحركة الذي يقابل حركة الفكر، ويُقصد هنا بفكر الحركة تلك المبادئ الفكرية والكليات التنظيمية التي نجدها تمثّل دليلَ عملٍ وخارطةَ طريقٍ لممارسة الفعل الإصلاحي في المجتمع، ويكون غرضها هو تقويم أحوال المجتمع، والأخذ بيده نحو الخيرية والإيجابية والصَّلاح؛ وهي ليست مبادئ أو كليات مجردة، إنَّما هي معايير في الرؤية والمنهج، تتصف في الغالب بالرُّؤية المائلة إلىٰ تمثُّل الذات بوصفها الشَّاهد الأمثل علىٰ الحقيقة.

وقد كانت هذه النّظرة منبع تشكّل التَّطبُّع الحركي الذي يتحرَّك نحو حفظ مبادئها وكلياتها، بحيث كوّنت سياجاً فكرياً وحركياً حولها، وكانت النتيجة هي التآكل الدّاخلي والتصلّب الفكري، ومن ثمة العجز عن مواكبة المطالب الحيوية للمجتمعات، وأمام هذا، فإنَّه عندما "تسبق الحركةُ الفكرَ ويُقيِّد فكرُ الحركة حركةَ الفكرِ، فيُخشىٰ ذلك أن يكون ذلك مقدمةً للبحث عن المبررات والمسوغات والحجج، وتضطر الحركة إلىٰ البقاء في موقع ردود الفعل، وانتظار وقوع الأحداث والتيه في تفسيرها، والارتهان إلىٰ لونٍ من الفكر يكون طارداً للكفاءات الفكرية من الألوان الأخرىٰ، وتتجمَّد الحركةُ في موقع الاستهلاك الذي يستنزف ما لديها، فتضطر إلىٰ الاستيراد والتبعية، وتقع في براثن التخبط والاضطراب."(١)

إنَّ فكرَ الحركةِ أو التَّطبُّع الثقافي أو الاقتداء بالآثار، معيقٌ عنيدٌ لمشروع التّربية الفكرية، فهو كالحُجُبِ التي تمنع دخول النُّور إلىٰ عقل الإنسان، لأجل أن تتيقّظ فيه القوىٰ العقلية والإرادية الكامنة، وهنا يجب الإقرار بأنّه لا معنىٰ للهويات الجماعية التي تحجب القوىٰ الفطرية في الإنسان، فالهوية الإنسانية ليست ثقافية أو جماعاتية إلا من جهة التعددية الثقافية، وتفكير في كيفية التدبير الأخلاقي لها، "ولذلك كان من أهم مقاصد القرآن الكريم حرصه علىٰ أن يستلَّ هذا الإنسانَ من تعصُّبه لتراث تلك الجماعة، ومن انعقاد قلبه وعقله علىٰ ما اكتسبه

(١) ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري مفهومه مستوياته وخرائطه**، عمّان/ الأردن: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ٢٠١٥م، ص١٠٧.

من ذلك التراث. كان هذا المقصد من أهم ما غلب على مخاطبته لمختلف الأقوام البشرية التاريخية التي قصّها علينا القرآن في قصص الأوّلين، التي كرّرها علينا مراراً في سور كثيرة."[1]

وإذْ عُرف هذا، فإننا جديرون بأن نصرف القول إلى أنَّ القرآن الكريم يخاطب الإنسان دوماً بأنَّ مناط المسؤولية هو إعمال وسائل المعرفة (السَّمع والبصر والفؤاد)، في عوالم النَّفس وعوالم الموجودات، وكأن هذا التَّوجيه نحو إعمال ملكة السَّمع بكل ما تعنيه من إعمال الذاَّكرة التاريخية نحو حركة الحضارات في التاريخ، ونحو إعمال البصر بكل قوته لاستكشاف عوالم الوجود المشهودة، وإعمال الفؤاد الذي يعي المعرفة ويربط بطريقة تعقلية بين مكاسب السَّمع ومكاسب البصر، لإنشاء النّظام المعرفي التكاملي بما هو النّموذج الأمثل نحو الفعل في التاريخ. ولقد كان هذا التَّوجيه القرآني لأجل رسم معالم في التّربية الفكرية، والتَّقوية لملكات الإنسان العقلية والرُّوحية والنَّفسية في نسق تَكاملي بين مصادر المعرفة وأدواتها.

وقد يلزم شيءٌ من الاستدراك في هذا المقام لتحديد مسؤولية الإنسان عن أفكاره ومعتقداته، الشخصية، ومسؤوليته عن الانتماء والاقتداء بالأنبياء واتباع سبيل المؤمنين، مما يتحقق منه الإنسان بوصفه هويةً إيمانيةً، وانتماءً ثقافياً وحضارياً، فمن المؤكد أنَّ اتّباع سبيل المؤمنين خيرٌ من الضرب في تيه السراب، على غير هدى، وأنَّ التنشئة على فطرة الإيمان والخير في بيئة أُسَرِية صالحة تتجنّب الخبط في تجارب عبثية، تستهلك طاقة النفس والعقل والروح في غير طائل. وذلك شيءٌ آخر مختلف عن "إنا وجدنا آباءنا على أمة.."

وثَـمَّة نوعٌ آخر من التَّطبُّع لا يقلُّ تعطيلاً أو تكبيلاً لإنجاز التربية الفكرية عن التَّطبُّع الثقافي الذي هو من صميم الفلسفة الطبيعية، لأنّه آتٍ من عوالم الفلسفة الصناعية وسمات المفاهيم والاصطلاحات، ونقصد به الآثار التي يتركها المنطق والعلوم في تفكير الإنسان، فهي وإنْ كانت من أمارات إعمال الفكر في الأشياء والظّفر بثمرات منهجية في الفكر والعلم؛ إلا أنَّ التُّخمةَ منها قد تحول دون إبصار الحقيقة بما هي أفق مفتوح ومستمر ومنفتح.

وقد استطاع ابنُ خلدون أن يتلحَّظ هذا النَّوع من التَّطبُّع في الفصل السابع والثلاثين من الباب السادس، من المقدمة تحت عنوان "في وجه الصَّواب في تعليم العلوم وطريق إفادته"،

---

(١) عثمان، علي عيسى. **لماذا الإسلام وكيف**، عمّان/ الأردن: دار النّفائس، ١٩٩٨م، ص ١٨-١٩.

من خلال عنوان فرعي هو "الفكر الإنساني"، ففي هذا المبحث يحاجج ابن خلدون على صلاحية الاستناد إلى معيار الطَّبيعة الفِكرية الأصلية التي فطر الله عليها الإنسان في تصَيُّد الإمام الأوسط (الحد الأوسط) في العلوم،[1] ثم شرع بعد ذلك في بناء تقابل منهجي بين الفطرة الفكرية الأصلية والصناعة المنطقية ومباحث الألفاظ والمفاهيم، فالصّناعة المنطقية ليست شيئاً متميزاً وفائقاً عن الفكر الإنساني كما فطره الله على أصله، فإن هي إلاَّ تَصَرُّفٌ في تلك الطَّاقة الفطرية الأصلية، وترتيبٌ لمسائلها، وصوغٌ لها في حدود وألفاظ مخصوصة. "ولذلك تجد كثيراً من فحول النظّار في الخليقة يحصلون على المطالب في العلوم دون علم صناعة المنطق، ولا سيّما مع صدق النيّة والتعرُّض لرحمة الله تعالى، فإنّ ذلك أعظم معنى. ويسلكون بالطّبيعة الفكرية على سدادها فتُفضي بهم بالطّبع إلى حصول الوسط والعلم بالمطلوب، كما فطرها الله عليه."[2]

فالصّناعة المنطقية ومناهج العلوم الموضوعة قد تكون حُجباً فكريةً ونفسيةً تمنع انطلاق الفطرة الفكرية وجولانها في الموضوعات. ولهذا الأمر عاندَ ابنُ تيمية المنطق اليوناني، وقلّل من قيمته المنهجية، ليس تَشهّياً أو تحكّماً، وإنَّما لكون الصّناعة المنطقية تحبس فطرة الفكر في حدودها وقياساتها التي لا تضيف معرفةً جديدةً، وهنا يقول ابنُ تيمية: "كنتُ دائماً أعلم أنَّ المنطق اليوناني لا يحتاج إليه الذكي، ولا ينتفع به البليد، ولكن كنتُ أحسب أنَّ قضاياه صادقةٌ لما رأينا من صدق كثيرٍ منها، ثم تبيَّن لي بعد ذلك خطأ طائفةٍ من قضاياه...مثل ما ذكروه من حصر طُرق العلم فيما ذكروه من الحدود والأقيسة البرهانيات، بل ما ذكروه من الحدود التي بها تُعرف التصوّرات، بل ما ذكروه من صور القياس ومواده اليقينيات."[3]

---

(١) عبد الرحمن، طه. **اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي**، المغرب، بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٨م، فصل "**طبيعة الاستدلال في النّص الخلدوني**"، ص ٣٨٧- ٣٩٢.

(٢) ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (توفي٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٤م، ج٣، ١١١٢.

(٣) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس، أحمد بن عبدالحليم (توفي٧٢٨هـ). **الرد على المنطقيين أو نصيحة أهل الإيمان في الرد على منطق اليونان**، تحقيق عبد الصمد الكتبي، مراجعة محمد طلحة منيار، وتقديم سليمان الندوي، بيروت: مؤسسة الريان، ط١، ٢٠٠٥م، ٤٥-٤٦.

يتبيّنُ لنا إِذَنْ، سُقْم التَّطبُّع الثقافي والصَّناعات الفكرية[1] ودورهما في إضعاف القوىٰ الفكرية في الإنسان، وإضعاف وجه استعمال الفكر في المصالح الإنسانية؛ فالأنظار الفكرية والأقيسة المنطقية ليست معايير كلية لوزن الأفكار والأفعال، وإنَّما هي اجتهادات إنسانية مرتبطة بتاريخها وسياقاتها. وعليه فإنَّ الفكر الذي يحوي داخله العلم -ويكون جالباً للمصالح، دارئاً للمفاسد، ومسافراً مع حركة العِمارة المتبدّلة في طبائعها- هو الفكر المنشود حقاً. كما يجدر صرف القول إلىٰ أنَّ الاعتراض علىٰ الثقة المفرطة في المنطق، لا يستلزم التقوّل عليه، أو نفي دوره الإجرائي رأساً، وإنَّما مطالب التربية الفكرية تنظر إليه بوصفه آلة، ومعلوم أنَّ العلوم الآلية "لا يُوَسَّعُ فيها الكلام ولا تُفرّعُ المسائل، لأنَّ ذلك مخرج لها عن المقصود؛ إذ المقصود منها ما هي آلة لا غير."[2] فضلًا عن أنَّ الآلات أو الأدوات تتجدَّدُ بتجدُّد العلوم، ونحن في مباحث المنطق اليوم أمام أدوات المنطق الرياضي، وعلوم اللّسانيات، ومباحث الحجاج، وعلم الأفكار، وتاريخ الفكر، والمكاسب الجديدة لعلوم النَّفس والإناسة. والتَّربية الفكرية من لوازمها في المنهج أن تستمد من كل ذلك، فهي الأخْلق بتَجديد القِوىٰ العقلية وتوجيهها نحو قيم العمران.

ثالثاً: أمراض التّفكير أو فساد الإنسان في قدرته علىٰ تفكيره

التربية الفكرية ليست علماً نظرياً متعالياً، أو تَخَصُّصاً بارداً لا يَدفع بالإرادة إلىٰ الفعل والتأثير في الذات والمجتمع أو صناعة التاريخ، ذلك أنَّ ميزة الفكر الأساسية، فضلاً عن احتوائه الـمُقَوّم العلمي، ترابُطه مع حركة الإنسان ذاتياً وموضوعياً، فكرياً وعملياً؛ إذ الفكر الذي لا يُقَوّي وعي الذاَّت، ولا يُغَيّر الأنماط السُّلوكية السائدة، هو فكرٌ مقطوعٌ عن المصلحة الإنسانية. والتَّربية الفكرية كي تتحقق بهذه الإجرائية التَّكاملية بين مطالب النَّظر ومطالب العمل، لا بُدَّ لها أن تتجاوز المعيق المنهجي في طبيعة المعارف والأفكار التي يُراد

(١) وتعني احتراف علم من العلوم والتمكن فيه، فالنحو صناعة، والمنطق صناعة، والتعليم صناعة، وهي كلمة عزيزة علىٰ قلب ابن خلدون، ووفيرة الاستخدام في مقدمته.

(٢) ابن خلدون. **المقدمة**، مرجع سابق، ص ١١١٥.

لها أن تكون هي الوسيلة الفاعلة؛ هذا الـمُعيق آتٍ من حال التَّعقيد والتَّشابك في منظومات الأفكار، وفي سيرورة الواقع الثقافي المتعدد الأبعاد.

والجهود السائدة في التربية الفكرية لمْ تُعطِ هذا الأمر أهميةً معتبرةً. فقد سادت الأساليب الاختزالية والتَّبسيطية التي تتمثل في اختزال مشكلات الواقع الـمُركَّبة في مسألة عامة، هي الانحراف عن الفضائل الخلقية من غير تساؤل عن عِلَّة هذا الانحراف، وتبسيط العلاج بأهمية التَّكوين في العلوم التقليدية من غير تفكير في مكاشفة تاريخيتها. فَتشكَّل بموجب هذا المنظور نمط من التربية الفكرية لا يُعَلّم التَّرابط والتَّداخل في قضايا الإنسان، بل يُعَلّم التَّجزئة والفصل بين المعارف، ومن ثمّة العجز عن تنظيم المعرفة، وتفويت الفهم الصَّحيح لمنهج التَّربية وكيفية إعانة الإنسان على تقوية قِواه الفكرية "إنّها الرؤية المقطعة، والمبعثرة، والآلية، والاختزالية، والعازلة، التي تقوم بتشتيت مركب العالَـم إلى قطع مفصولة عن بعضها بعضاً، وبتجزيء المشاكل، وبفصل ما هو مرتبط وبإضفاء الطَّابع الأحادي على المتعدد الأبعاد. إنّها رؤية قصيرة النّظر غالباً ما تتحوّل إلى رؤية عمياء. فهي تقتل في المهد إمكانات الفهم والتأمل وتُقَلل من فُرص بناء الأحكام السَّديدة أو الرؤى البعيدة النظر."[1]

لقد أَوْرثت التَّربية الفكرية التَّبسيطية والاختزالية، جملةً من الظَّواهر الفكرية التي هي أمورٌ عائقةٌ عن التحقُّق بالصُّورة النّموذجية للتَّربية الفكرية، منها: **التَّفكير التّجزيئي** الذي يكون صاحبه مصاباً بمرض عمى الألوان، فهو يرى بلونٍ واحد، أو لا يَقْدِرُ على التَّمييز بين الألوان،[2] ويُخضع ظواهر الواقع المركبة إلى عامل واحد، كمن يرى أنَّ مضمون التربية الفكرية لن يكون إلاَّ قواعد النَّحو أو أصول الفقه أو علم الكلام، أو أن تكون معطيات

(١) موران، إدغار. **تربية المستقبل، المعارف السبع الضّرورية لتربية المستقبل**، ترجمة: عزيز لزرق ومنير الحجوجي، المغرب: إفريقيا الشرق، ٢٠٠٢م، ص٤١.

(٢) يقول إدغار موران: "وتكمن الباطولوجيا (الأمراض) الحديثة للفكر في التَّبسيط الفائق الذي يُعمي الأبصار عن رؤية تعقيد الواقع ،" انظر:

- **موران، إدغار. الفكر والمستقبل: مدخل إلى الفكر المركّب**، ترجمة: أحمد القصوار ومنير الحجوجي، المغرب: دار توبقال، ٢٠٠٤م، ص١٩.

علم النفس، هي العلوم الـمُثْلىٰ والنَّماذج المعيارية في التفكير. ومنها: التفكير السَّاكن، أي ذلك الذي يكون مُسْتَنْبَطاً من الذَّات العارفة فقط، ولا يتعدَّىٰ جهدها إلىٰ مكابدة حركة الإنسان في الواقع المعيش، فالتربية الفكرية تتغيّا الارتفاع بالواقع المعيش المتحرك إلىٰ المرافق المطلوبة، بينما مواطن التَّفكير السّاكن هي الألفاظ والعبارات وتشقيقات الكلام. ومنها التَّفكير التَّقابلي،[1] ومعناه توجيه الوعي إلىٰ المقابلة بالضد، فإذا كان تفكيرُ الغربِ مادياً، ومنظوماته التربوية مادية، فلا بُدَّ من أن يكون تعليمنا روحياً خالصاً، وعمل التربية الفكرية هو الانحصار في تزكية ذات الإنسان من غير عناية بعلوم العمران مثلاً، وإذا كانت التَّربية الغربية تتمركز حول المهنية النَّفعية أو تعليم المهارة، فإنَّ المنفعة في مناهجنا التربوية يجب أن تكون هامشية، ومقصدنا هو الفضيلة فقط، فالتَّفكير التَّقابلي لا يُفكر أو يُكابد الفكرة، إنَّما ينفي من يفكر أمامه عن طريق رؤيته بالصُّورة المقلوبة، فإذا كان الآخر إثباتياً، فأنا يجب أن أكون نافياً. وهكذا يُشوش التَّفكير التَّقابلي علىٰ الوعي الكلي والتّفكير المنفتح.[2]

---

(١) يُسمىٰ أيضاً بـ: عقلية اللونين الأبيض والأسود، "Black and White Thinking" وهي العقلية التي تصنّف كل حالة كمثال علىٰ أحد نقيضين متطرفين، بينما يوجد في الواقع طائفة من المواقف الوسيطة الممكنة بين هذين الطّرفين، وهي من صور الثنائية الزائفة، ويقع المرء في التفكير بطريقة الأبيض والأسود حين يحاول أن يكيّف العالم حسب تصنيفاته المسبقة البسيطة" انظر:

- واربرتون، نايجل. **التفكير من الألف إلىٰ الياء**، ترجمة: هالة عباس وأسامة عباس، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات، ٢٠١٨م، ص ٢٩.

(٢) من أمثلة التَّفكير التقابلي في الأبحاث التربوية المعاصرة ما رسمه المرحوم ماجد عرسان الكيلاني في كتابه: **أهداف التربية الإسلامية**، عندما كان بصدد الكلام عن منهج التفكير السليم، حيث قابل بين التفكير التَّجديدي والتفكير التقليدي، بينما التجديد ليس يخلو من التقليد، والتجاوز ليس قطيعة فاصلة مع التقليد، فالتَّجديد فكرياً إعطاء نفس جديد للموروث وليس تفتيتاً له، ومن الناحية التربوية لا بُدَّ للباحث أن يقلّد عالماً أو مجتهداً، ثم ينفصل عنه باجتهاده الخاص. وأورد الكيلاني أيضاً تقابلاً بين التفكير الشامل بدل التفكير التَّجزيئي، فالتَّفكير التَّجزيئي له دور تحليلي، والاعتراض هو في إبقاء العقل ضمن هذا المستوىٰ، وليس تجاوزه بلغة البدائل إلىٰ التفكير الشامل، لأنَّ الجزء يحمل سمات الكل، كما تحمل الخلية الجزئية كافة الخصائص البيولوجية للإنسان، والوحدة الفكرية تحمل أيضاً سمات منظومة الأفكار الكلية. وثمة أيضاً تقابل آخر أورده الكيلاني غير منتج، بين التفكير الفردي والتفكير الجماعي، لأنَّ الجماعية وسيلة تربوية تقوم علىٰ التحاور وإذكاء التفكير، وليست المسألة بين الفردي والجماعي، فثمة كما يقرر علماء النفس التّفاكر الثنائي، الذي يستند إلىٰ خبرتين لمناقشة الموضوع. انظر كتابه:

- الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية**، مرجع سابق، ص ٨٢-٨٥.

وثمة أيضاً التفكير الإنابي،[1] ونقصد به التوهّم بجاهزية الأفكار والإجابات عن أسئلة زماننا الـمُعَقَّد، أو أنَّ الشَّخصية المرجعية (عالماً أو متخصّصاً أو فيلسوفاً) هي من تنوب منابنا في التَّفكير ورسم سُبل الإصلاح،[2] أو أنَّ قطاعاً من قطاعات الترُّاث هو الذي يجب استدعاؤه لإصلاح التَّفكير؛ فالتَّفكير الإنابي لا يبحث إلا في أفكار الأشخاص أو البرامج الجاهزة من غير تحريك القدرة على المبادرة التي عمادها النّظري الاجتهاد الفكري، وعمادها الخُلقي الجِهاد الإرادي.

وإذ نؤكد على أهمية الوعي بالجوانب السَّالبة للبناء في التربية الفكرية، فإننا لا ننفي القيمة التَّحليلية للتَّفكير التَّجزيئي أو السَّاكن أو التَّقابلي أو الإنابي، فلكل قدرته التّفسيرية السّياقية والمحدودة في الآن نفسِه، لأنَّ إنجاح التَّربية الفكرية موقوفٌ على استحضار الرُّؤية الكلية والتَّفكير المتحرّك والتَّفكير الجدلي، والعقل الاجتهادي في إطار نسق مفتوح مترابط، وهذا التمييز لا يعني الفصل، بل يعني تلك الحوارية التَّبادلية بين أنماطٍ من التَّفكير هي عينُها ذات مبدأ واحد؛ هو وحدة المعرفة وتركيبة السُّبل نحو الحقيقة.

وإذ أتينا على ذكر السّمات مما يتَّصل بمعيقات التربية الفكرية، وأحببنا أن نجعل منها مقدمةً لما هو غرضنا؛ فمن الواجب أن نقتصر عليها، ونصرف السّعي إلى مقصودنا من الترياق الأفضل لهذه المعيقات، وأنْ نبدأ بذكر سبل التغلُّب عليها والوسائل الممكنة لأجل ذلك.

---

(١) يقول طه جابر العلواني: "وإنَّ استمرار البحث في التراث والعمل على استنهاضه لينوب مَنَابَنا في الإجابة عن أسئلة عصرنا، سوف لن يؤدّي بنا إلا إلى نوع من الفشل، وقد يجعل الطريق سالكة بأبنائنا باتجاه الأفكار الوضعية والعلمانية، والنّظر إلى مقولاتنا بأنَّ الإسلام هو الحل، وأنه صالح لكل زمان ومكان، وأنه قادر على إعادة صياغة الحياة، هذه الأطروحات كلها سوف ينظر إليها على أنّها أطروحات تحريضية، وغير عملية" انظر:

- العلواني، طه جابر. **تطور المنهج المقاصدي عند المعاصرين**، مدارسة زينب العلواني، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ٢٠١١م، ص٢٢.

(٢) المثال على هذا المنحى الفكري هو ظاهرة الرُّشدية المعاصرة التي يريد البعض أن تنوب عنّا في الإجابة عن أسئلة حياتنا المعقدة، باعتبار أنَّ التفكير الرشدي هو الشاهد الأمثل والفلسفة النموذجية والمنهج الأقدر على التصدي لما يعتبر عقلاً جامداً، وغير منفتح على الفكر الفلسفي.

المبحث الثاني

سبل التَّغلب على معيقات التَّربية الفكرية

بما أنَّنا وضعنا في المبحث الأول تقصّياً للأمور العائقة عن التربية الفكرية (أمراض النّفس، والتَّطبُّع الثقافي والصّناعي، وأمراض التّفكير)، وكان القانون الأخلاقي يقضي بأنّ "مبدأ وصال الأحسن هجران الأقبح؛ ومنشأ الرأي الأقوم هجران الأرذل"[1] فإنّنا جديرون بأنْ نصرف القول إلى ذِكر مرافق العلاج، وسُبل التغلّب عليها، ولما كانت المعيقات التي ذكرنا، فبالحري أنْ نرصدَ أساليبَ العلاج التي تُحَرّر التربية من هذه الحُجب والأغشية التي أعمت الأبصار عن رؤية المعاني والحقائق. ولا بُدَّ من الإقرار بأنَّ سُبل التغلّب عليها (أي على عوائق التربية الفكرية) ليست وقتاً محدّداً من الفطنة والتيقّظ، بل هي جُهدٌ دائمٌ ومكابدةٌ روحيةٌ لا ترسخ وتثبت إلا بحمل النَّفس على تَعَمُّل الفضائل الفكرية والخلقية، بأن تكون في هيئة صورةٍ راسخةٍ تصدر عنها الأفعالُ القلبيةُ والقالبية على حدٍّ سواء.

يبين مالك بدري في هذا الصدد أنّ "النّشاط المعرفي إذا ازدادت قوته أصبح دافعاً Motive للسُّلوك، وإذا قام الفرد بهذا السُّلوك المدفوع وكرّره، فإنَّ الأفكار الدَّاخلية حينئذ تكتسب القدرة على الإتيان بهذه الأعمال بطريقةٍ تلقائيةٍ حتى تصبح عادةً متأصّلةً ... فعلمُ النّفس المعرفي يؤكد أنَّ ما يفكّر فيه الإنسان ويشعر به وينفعل له ويذكره على المستوى الشعوري، هو الذي يشكّل تصوّراته للحياة، ويصوغ عقائدَه وقيمَه، ويوجه تصرفاته الخارجية، السوية منها والشاذة."[2]

---

(١) العامري، أبو الحسن محمد بن أبي ذر (توفي٣٨١هـ). **النّسك العقلي والتصوف الملّي، ضمن كتاب رسائل أبي الحسن العامري وشذراته الفلسفية**، دراسة ونصوص: سحبان خليفات، عمّان/ الأردن: منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٨٨م، ص ٤٧٦.

(٢) البدري، مالك. **التفكّر من المشاهدة إلى الشهود، دراسة نفسية إسلامية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ط٤، ١٩٩٥، ص ٣١-٣٣.

وإذ تَعيَّنت هذه القيمة الفاصلة لشكل التَّفكير، فإنَّ الـمُفاتشة عن سُبل التغلُّب عليها، وإطلاق طاقة الفكر من قيد الأمور العائقة عن البناء هي ما نروم الإشارة إليه. لذا يتعين العلاج وفقاً لما يأتي:

أولاً: أخلاق الروح لعلاج أمراض النّفس

إذا كانت أمراضُ النَّفس أو فساد قدرة الإنسان في أخلاقه تُعَطِّل النُّمو القوي لقدرات الإنسان الفكرية والعقلية والعلمية، فإنَّ ضديدها؛ أي التخلّق بأخلاق الرُّوح، يفجّر مكنونات العقل والعلم والفكر، ويُثوِّر مكامنها، ويستخرج منها أعمق ما فيها، وهذا مشروطٌ بوضع معالم للتربية الفكرية تختلف عن تلك المعالم الفلسفية الحداثية، التي فصلت بين التَّخلّق والتفكير، وبين التخلّق وأوجه الحياة الأخرىٰ، وشكَّلت منظومةً أخلاقيةً علمانيةً[1] في مجال التَّعليم، مبنيةً علىٰ تعقيل القيم الأخلاقية وإخضاعها لمطالب الفكر الحتمية، فبدت وكأنّها انفعالاتٌ وجدانيةٌ متوقفةٌ علىٰ اختيارت الفرد. وهذا ما أورث فصل التفكير عن القيم الروحية الرَّافعة والحافزة، أو فصل الروح عن العقل، فانعكس هذا الفصل علىٰ مشهد المعرفة المجزأة إلىٰ قطع متفاضلة ومتعاندة، وهذا الفصل "لا ينعكس في التَّعليم الحديث فقط، بل إنّه ناتجٌ عن هذا التعليم أيضاً. وقد حاول عددٌ من كبار المفكرين

(١) يميّز خوسيه كازانوفا بين ثلاثة معان: علماني، وعلمنة، وعلمانية، فالأولىٰ: "**علماني**"، تعني ما يقابل الديني من جهة المؤسسات لما يسمّىٰ: الفضاءات العلمانية، مثل الدولة والاقتصاد والعلم، والثانية: "**علمنة**"، فتعني التجربة الغربية التاريخية في فعل الفصل بين المؤسسات الدينية والمؤسسات العلمانية، والثالثة: "**العلمانية**"، التي تتحدد بوصفها "فلسفة تاريخ، ومن ثمة إيديولوجية تحويل عملية العلمنة، وهي خصوصية تاريخية مسيحية غربية إلىٰ عملية غائية كوكبية، يتطور فيها البشر من الإيمان إلىٰ عدم الإيمان." انظر:

- كازانوفا، خوسيه. العلماني وعمليات العلمنة وأشكال العلمانية (٢)، ضمن كتاب: **إعادة النّظر في العلمانية**، تحرير: كريغ كالهون، مارك يورغينزماير، وجوناثان فان انتوربن، ترجمة، شكري محمد، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٨م.
- (المحرر) وفي العربية نقول: التمييز بين الألفاظ الثلاثة باللغة العربية يتضح من قولنا: هذا شخص علماني: secular، وهذه عملية عَلْمنة: secularizing، وهذه فلسفة أو مدرسة فكرية، أو منظومة علمانية: secularism.

الغربيين التغلّب على هذا النوع من تقسيم المعرفة، لكنهم لم يُفلحوا في ذلك، لأنّه لم تعد هناك نظرةٌ للعالَـم تعمل على توحيد مختلف مواضيع المعرفة."[1]

إنَّ المدخل المفضّل لإحداث التحوُّل النَّوعي في التَّربية الفكرية هو الإرشاد إلى التخلّق الذي يوجب الارتياض والتدرّب وتحرّي الإخلاص والصّدق، على الوجه الذي يشرع له الدين ويُوجبه العقل، لذا على المترشّح لتعلُّم التربية الفكرية أن "يُطهّر نفسه من رديء الأخلاق تطهير الأرض للبذر من خبائث النّبات."[2] وهذا التَّطهير للنَّفس هو المقدمةُ المنهجية للتفكير الذي هو عملُ العقل وثـمرتُه، فالعقل في أصل مدلوله قبل دخول المدلول الحداثي الاختزالي، كان يحمل القيمة الخُلقية الرُّوحية، التي تُضاد الهوى أو ميل الطبع إلى ما تستلذُّه النُّفوس، ولم يكن الإنسان يستحق أن يُسمَّى عاقلاً: "حتى تخرجه القوة الكاملة إلى حدِّ العقل الوافر، فتغلب القوة الشهوانية الباعثة على ركوب اللذّات، والقوة الغضبية الباعثة على الحركة والاستشاطة، فتستفيد المعرفة الصَّحيحة التَّامة، التي توجب عرفان الأشياء على حدودها، والتَّمييز بين أحوالها، والتَّفصيل لمجملها، والتَّجميل لمفصلها، ...(ونحن) إنّما جُعلت لنا هذه الأسماع والأبصار، ورُكبت فينا هذه القرائح والأفكار، لنستعمل معانيها في صلاح أنفسنا، ونصرف قواها في تدبير منافعها، وتهذيب طبائعنا، ونخرجها من حدِّ النقص إلى حدِّ الكمال."[3]

فالفكرُ الذي لا يتأسّس على العقل هو فكرٌ مقطوعٌ عن أصله الذي يشرق عليه ويقوي حركته، وعندما يحدث هذا الانقطاع بين العقل والفكر، تحتويه النّفس؛ أي الفكر والعلم في مطالبها الحيوية، فيصبح وسيلةً من وسائل تلبية مشتهياتها، فتستغرق النفس جُلَّ

(١) نصر، سيد حسين. **دليل الشاب المسلم إلى العالم الحديث**، ترجمة: فاروق جرار، وصادق عودة، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م، ص٢٦٨.

(٢) الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (توفي٥٠٢هـ). **الذريعة إلى مكارم الشريعة**، تحقيق: أبو اليزيد العجمي، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٨م، (ما يجب على المتعلم أن يتحراه)، ص١٧٦.

(٣) الإشبيلي الباهلي، أبو الحسن سلام بن عبدالله ابن سلام (توفي٥٤٤هـ). **الذخائر والأعلاق في آداب النفوس ومكارم الأخلاق**، تحقيق: الشحّات الطحان، القاهرة: مكتبة فياض، ٢٠١٢م، ص ٣٨.

حركات العقل: الفكر والعلم والمنطق، وتُحجب هذه القوىٰ عن نور العقل الذي هو أثرٌ من آثار الروح في الإنسان، وما العقلانيةُ الحداثيةُ إلا شكلٌ من أشكال هذا الفكر الذي انبنىٰ علىٰ تعقيل الحياة، فاحتجب عن هذا الأصل الرُّوحي المبثوث بين جنبيه، وباتت النظريات التربوية المعاصرة تجاهد لأجل إعادة بناء المنظومات التربوية علىٰ أسس روحية وليست عقلية، لأنَّ النظرة العقلية إلىٰ التربية جلبت مأزومية الثقافة التي من مياسمها "تطوير وتطبيق منهج علمي، النَّظرية الوضعية للمعرفة، البحث عن السَّيطرة علىٰ الطبيعة، اقتران التقدُّم الصّناعي بالتقدم التكنولوجي، تصنيع التنظيم وتصنيع تقسيم العمل، هيمنة المجتمع الاستهلاكي وأدبيات العمل، الثقة اللاَّمحدودة في التقدُّم المادي، فردنة المجتمع وهيمنة المصالح الفردية علىٰ المصالح الجماعية."(١) وعلىٰ هذا، فإنَّ التّرياق الأفضل كي لا نقلد خطىٰ النظريات التَّربوية،(٢) أن نعتبر التَّهذيب الأخلاقي من شروط إنجاح التربية الفكرية؛ لأنَّ النَّفس في حركتها التربوية لن تقدر علىٰ الإحاطة بالعلوم والأفكار، ما لم تبدأ بفعل الارتياض والمجاهدة، كي يتحقَّق القلب بالحياة، وهذا هو جوهر الفعل التربوي الذي طرحناه كعلاج لأمراض النَّفس العائقة عن البناء الفكري المتين، فإحياء القلب مقصده إحياء الروح؛ والروح هي الأصل الذي يتجلّىٰ في الملكات الإدراكية الإنسانية، فقُوَّتُـها، أي

(١) برتراند، إيف. **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة محمد بوعلاق، الرباط: دار الأمان، ٢٠٠٧م، ص ٢٨.

(٢) يجدر التنويه هنا، أنَّ من مظاهر استمرار التأزم في مساعي إصلاح التربية البقاء ضمن النموذج الإدراكي البيولوجي، والاستلهام من استعارات العلوم البيولوجية والفيزيائية والثقافية، والصُّدود عن البعد الديني والمقوم الروحي في الإنسان، لننظر مثلاً إلىٰ المعارف السَّبع الضرورية لتربية المستقبل عند إدغار موران: إصلاح العقل، إصلاح المعرفة، تعليم الشرط الإنساني، تعليم الهوية الأرضية، مواجهة اللاّيقينيات، تعليم الفهم، أخلاق الجنس البشري. وهي إصلاحات أفقية زاحفة أكثر منها إصلاحات عمودية شفافة، وهي كما يظهر ممكنة في سياقها، ونستطيع استخلاص مفاهيم وأدوات منها ضمن مجالات الإصلاح المذكورة، لكنها لم تُظْهِر إصلاح الإنسان من روحه أو إصلاح نظام الإيمان بالله عند الإنسان، وعندما نكاشف أصل النموذج المعرفي الذي يشكل ما وراء هذه الإصلاحات التربوية المحدودة ويغذّي معانيها، فإننا نطالعه كما يلي: "صدرت الحياة حقاً عن الأرض، وتولّدت الحيوانية عن التطور متعدد الأشكال للحياة متعددة الخلايا، ثم أدّىٰ هذا التطور الحديث لأحد أنواع العالم الحيواني إلىٰ تحوله إلىٰ إنسان، إنَّ حياتنا أرضية، ونحن كائنات حيّة. انظر:

- موران، إدغار. **المنهج، إنسانية الإنسان الهوية الإنسانية**، ترجمة: يوسف تيبس، المغرب: إفريقيا الشرق، ٢٠١٩م، ص٢٧.

الملكات الإدراكية، من قوة الاتصال بالرُّوح وإحياء القلب، وضعفُها أو قصورها عائد إلىٰ القطع بين القلب والعقل. ونظراً لهذا، ولأجل أن تتحقق التَّربية الفكرية بميزة تحرير الفكر والعلم من الانغلاق، وشحذهما بما يكون من إشراقات نور العقل الهادية، وتحريرهما من الاستغراق في تلبية دوافع الطاقة الحيوية، فإنَّ برنامج التربية الفكرية لا بُدّ أن يحتوي علىٰ تعليم ما يلي:

١- تعليم تربية النفس[(١)]

إذا كان التَّعليم هو السَّعي نحو تبليغ المتعلم القوة التي تمكّنه من تَقْوِيتِ[(٢)] مكنوناته الروحية والعقلية والفكرية العلمية والنفسية، فإنَّ المدخل إلىٰ ذلك هو تربية النفس ومعالجتها من أمراضها التي تعوق الفعل التربوي الفكري، وتربيتها؛ إنَّـما يكون بتلطيف المعالجة والتدرج في سبيل تبليغها هذا المعنىٰ الأخلاقي.[(٣)] والتربية الفكرية إذا لم تتحقق بهذا الوصف في بدايتها، فإنَّـها ستتعثر من وعثاء السفر نحو النجاح في إعمال الفكر إعمالاً صائباً في نهاياتها، فتربية النفس هي الوجه الأول الذي يرسم إصابة الحق ويُقَوي علىٰ العمل بما يوافق الحق. والعمل الإحساني الصَّادق هنا، المبني علىٰ "التواضع والإحسان والنبل والإخلاص والصدق،"[(٤)] لا يقل قيمةً عن المسلك الفكري المبني علىٰ التفكير

(١) يقول أبو الحسن العامري: "أعون الأشياء علىٰ تذكية العقل **الخضوع للتعلُّم**، فإذا استبدّ الإنسان برأيه عميت عليه المراشد." انظر:

- العامري، أبو الحسن. **كتاب الإعلام بمناقب الإسلام**، تحقيق: أحمد عبد الحميد غراب، الرياض: دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام، ١٩٨٨م، ص٢٠١.

(٢) أي تزويدها بما تحتاج إليه من قوت أو زاد.

(٣) يقول إيمانويل كانط: "إذ يكمن في صلب التربية السر الكبير لكمال الطّبيعة الإنسانية". ويقول أيضاً ناصحاً القائمين علىٰ شؤون التربية: "عليهم كذلك التّفكير خاصة في نمو الإنسانية، والحرص علىٰ أن لا تصبح ماهرة فحسب، بل أن تصبح أيضاً أكثر خلقية." انظر:

- ثلاثة نصوص: **تأمّلات في التّربية، ماهي الأنوار، ما التوجّهه في التّفكير**، تعريب: محمود بن جماعة، تونس: دار محمد علي، ٢٠١٥م، ص ١٤، وص٢٢.

(٤) نصر، سيّد حسين، **فردوس الحق**، ترجمة، ناتالي الخوري غريب، دمشق: دار نينوىٰ للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠١٩م، ص١٤٠.

المنهجي المنطقي. فتعليم تربية النفس بحسن المداواة وتلطيف المنهج، بداية صحيحة في مشروع البناء الفكري.(1)

٢- تعليم اليقظة:

وذلك لأنَّ اليقظة متىٰ حصلت، أورثت في القلب إرادة السَّير نحو التربية الفكرية، فالنَّائم لا يقظة معه، وحياته رتيبة ومكرورة ومغتربة عن عمقها الروحي، وفي الدرس الفلسفي المعاصر، ثمَّة اهتمام لافت باليقظة تحت مسمىٰ: تعلّم العيش الحسن. وباتت الفلسفة تتحدّد بوصفها علاجاً للنَّفس، والتَّفلسف بوصفه رياضة روحية ترَجُّ الإنسان الماثل في سُكونه، لكي ينتبه إلىٰ معنىٰ أن يعيش حقاً، فـ"النّوم واليقظة خاصيتان أساسيتان من الحياة، إذا كان الفيلسوف يُفضّل الحياة اليقظة؛ لأنَّ في نظره الشَّخص اليقظ يحيا أكثر من النَّائم، والشَّخص الذي يتحرّك بالنَّفس التي بين جنبيه يـحيا أكثر من الذي يكتفي بأن لديه نفساً، ليست النفس حيَّةً سوىٰ في الرياضة الفعلية للفكر المتفكّر؛ فاليقظةُ إِذَنْ، فاتحة الاستغنام من الحياة، والابتدار بالعمل، وهي إعراضٌ عن طول الأمل والتَّسويف. ولأجل هذا، فحقيق بالتربية الفكرية تعليمها.

٣- تعليم العزم والفِكرة:

إذا تيقَّظ الإنسان من غفلته، فلا بُدَّ له من إرادة مؤكدة للشروع في سفره الفكري؛ لأنَّ من أمراض النَّفس التي تعوق التربية الفكرية الفتور والتراخي عن الاجتهاد في نيل المطلوب، لذا كان العزم هو "العقد الجازم علىٰ المسير، ومفارقة كلِّ قاطع ومعوّق، ومرافقة كلِّ معين وموصل، وبحسب كمال انتباهه ويقظته يكون عزمه، وبحسب قوة عزمه يكون استعداده."(2) ومن وسائل تقوية العزم، تشكيل الفرق العلمية وتدارس التربية الفكرية

(١) يقول أبو الحسن العامري: "وكما أنَّ العمل الأحكم هو ما يكون الإقبال عليه بعد التقدير، وبمثله القول الأحكم هو ما يكون إطلاقه بعد الروية؛ **كذا** العلم الأحكم هو **ما يكون الاعتقاد له بعد التهذيب**". انظر.

- العامري، **كتاب الإعلام بمناقب الإسلام**، مرجع سابق، ص٨٩.

(٢) ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد (توفي٧٥١هـ). **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، اعتنىٰ به وضبطه وخرّج أحاديثه مكتب التحقيق بدار الإمام مالك، الجزائر: مكتبة الإمام مالك، ٢٠١٤م، ص ١٠٣.

بمنهجية حوارية جماعية، والمداومة على هذا الشكل من التربية، كي يتقوّى العزم، وتتساند الإرادات من غير انقطاع ولا فتور.

وأما الفكرة من حيث مدلولها، فهي "تحديق القلب نحو المطلوب الذي قد استعد له مجملاً، ولـمّا يهتد إلى تفصيله وطريق الوصول إليه."[1] ودور التربية الفكرية في تعليمها الفكرة أن تتولّى استمرار التَّوجيه للوعي نحو غايات التربية الفكرية، واستثبات هذا التَّوجيه كي يستحيل إلى خُلُقٍ فكريٍّ.

وإذْ قد أتينا على ذكر المرافق الـمُجْتَلبة من أخلاق تقوية الرُّوح بغرض تحرير التربية الفكرية من أمراضها النّفسية على مقدار الكفاية، ثم كان القصد الأول من البحث، إنّما هو رسم السبيل إلى التغلُّب على مُعيقات التربية الفكرية، فمن الواجب أن نصرف السعي إلى بسط القول في معالجة بقيّة المعيقات.

ثانياً: التجارة الفكرية واستمطار الفكر الطبيعي

أشرنا فيما سبق إلى أنَّ التَّطبُّع الثقافي وكذا الصناعات المنطقية والعلمية، من المعيقات التي تمنع التربية الفكرية من إمداد الإنسان بخواص الفكر العلمي والنافع، لأنَّ التَّطبُّع الثقافي يُسْكِن حركة الفكر ضمن قوالب فكرية تعكس اجتهادات مخصوصة وسياقات مُحايثة؛ لذا فإنَّ التربية الفكرية، ولو أنَّـها لا تنفي الانتماء إلى نموذج معرفي أو مدرسة فلسفية، إلاَّ أنَّـها لا تُبصر فيها معايير للتفكير، بل هي تجارب فكرية يمكن إجراء التبادل الفكري معها، أو الاستفادة من مناهجها في التَّحليل والتنظير، ولكن إذا ما أصبحت هذه القوالب الفكرية، أو "فكر الحركة" من قبيل الأوامر والنواهي التي ترسم الطريق، وتعيّن المقصد، فإنَّ هذا لا يتوافق وخصائص التَّربية الفكرية؛ أي النَّقد والانفتاح والحوار الجدلي بين المعارف. ولأجل التَّصدي للإكراهات التي يتركها التَّطبُّع الثقافي لا بُدَّ لنا من تنفيد الأعمال التالية:

---

(١) المرجع السابق، ص١٠٣.

١- التحرر من التطبع الثقافي والصناعي وتجارة الأفكار

من سمات نزعات التَّطبُّع الثقافي، أنّها تَـختزل طاقة العقل وقدراته القوية، إلىٰ نمط معيّن من التفكير لا يتعدَّىٰ حدود الثقافة المخصوصة، أو الرؤية المعرفية المخصوصة أو المدرسة التي تمتلك مخزوناً من الأفكار والتَّحليلات، وهذا إكراهٌ ثقافي/ فكري تأباه مطالب التَّربية الفكرية، وترتضي في المقابل الحوار الثقافي وتبادل المعلومات وجدال الاتجاهات في شكل تجارة فكرية تبادلية تواصلية للمعلومات والأفكار والآراء والنّظريات تنمو بموجبها الأفكار، وتحقق الربح وتتزكّىٰ ببلوغها النّصاب، ذلك أنَّ: "تجارة الأفكار تؤدّي إلىٰ إضعاف النَّزعات الوثوقية وعدم التَّسامح، وهذا الإضعاف يوسع تجارة الأفكار. وتتضمَّن تجارة الأفكار التَّباري والمنافسة والعداء، وبالتَّالي النزاع بين الأفكار والتصورات والنظرات إلىٰ العالَم... علىٰ أيّة حال، يخلق التقاء الأفكار المتنازعة منطقة اضطرابٍ يُحدث ثغرةً في الحتمانية الثقافية، ويمكن أن تحدث لدىٰ أفراد هذه الجماعات أسئلة وعدم رضا وشكوكاً وتساؤلات وبحثاً."[1] وبالفعل، فإنَّ التوتر الثقافي والاختلافات الفكرية والمذهبية هي التي تغذّي هذه التّجارة الفكرية،[2] وتنشحذ بموجبها الأذهان، وتتقيَّظ لها الأفهام.

ولن نحرم أنفسنا من متعة الاستشهاد بالسياق الذي التقت فيه الفلسفة بالعلوم الإسلامية، فكان هذا اللّقاء ساحةً للتَّباري، ودفع الفلاسفة وعلماء الكلام إلىٰ التَّزوُّد من الآلة المنطقية قدر المستطاع، كما أقاموا حوارات تداخلية بين فروع الفلسفة اليونانية مثل الأخلاق والمنطق، وبين العلوم الإسلامية مثل علم المقاصد وعلم أصول الفقه، الذي احتوىٰ في مباحث الألفاظ والعبارات المنهج المنطقي في الحدود والتَّصورات، كما أدَّىٰ هذا

(١) موران. **المنهج: معرفة المعرفة والأفكار**، مرجع سابق، ص٢٧٠.

(٢) في القرآن الكريم استخدامات لكلمة التجارة في سياقات عديدة منها قوله تعالىٰ: ﴿يَرْجُونَ تِجَٰرَةً لَّن تَبُورَ﴾ [فاطر: ٢٩]، وقوله أيضاً: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰ تِجَٰرَةٍ تُنجِيكُم مِّنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ﴾ [الصف: ١٠]. فإذا كانت التجارة في العالم الدنيوي تقوم علىٰ العمل والتنافس والربح والكساد والزكاة، فإنها في مسيرة الإنسان إلىٰ الله يكون فيها التنافس والعمل وبذل الجهد وغيرها.

العداء الظَّاهري، إلىٰ نشوء جهودٍ فلسفيةٍ شقّت عصا الطَّاعة عن فلسفة اليونان ومنطقها، فكان نقد ابن تيمية للمنطق، ونقد ابن خلدون للفلسفة المشائية، وهكذا.[1]

ولذا، فليس علىٰ التربية الفكرية المعاصرة أن تتأذّىٰ من الانفتاح علىٰ الأفكار الغربية في الفلسفات والعلوم، ولا أن تنظر بعين السّخط إلىٰ تَعدُّد الاتجاهات في الفكر العربي والإسلامي، وإنَّما تبصر فيها فرصة للإبانة عن جهد العقل الإنساني في سعيه نحو الحقيقة، وأن تزرع في برامجها التَّكوينية ليس العداء للأفكار الـمُخالفة، وإنَّما إقامة مناطق للحوار وللتَّشابكات النقدية الـمُنتجة. فالتَّطبُّع لا يَلِين إلا إذا لانت الأفكار التي ينتهل منها مشروعيته، بالفحص الحر للمبادئ والنقاش النقدي للمفاهيم.

إِذَنْ، فالتربية الفكرية كي يقوىٰ علاجها للتطبّع الثقافي، لا بُدَّ لها أن تكون التجارة بما يلازمها من تبادل وتنافس وإنفاق وزكاة رائجة، "فعملية إنتاج مفكّر لا تسبق الاتصال، بل هي التي تخلق المفكّرين الذين يمثلون أركان هذه العملية."[2] أي إنَّ نشأة المفكر لا تكون ذاتية، بل في جو من الاتصال يغذيه التعليم والحوار والطلب.

٢- الحرارة الحوارية

لا تنمو التربية الفكرية في أجواء الرَّتابة والجليد، ولا حتىٰ في سيادة المرجعيات الشَّخصية الـمُلهِمة، بل تنمو وتتكوثَرُ عندما تكون هناك حرارة حوارية وغليانات ثقافية،

(١) يقول سيّد حسين نصر: "منذ بداية العصر الإسلامي، كان هناك تنوّع في مسائل الكلام والفلسفة والاعتقاد، وقد ساهم هذا التنوع في إضفاء صيغة التعددية في الإسلام، حتىٰ علىٰ مستوىٰ المذهب الفقهي الواحد، إننا وعندما نتحدث عن الإسلام لا بُدَّ لنا من معرفة أنَّ الدين الإسلامي وعلىٰ المستوىٰ الفكري والعقلي والكلامي لم يؤسّس لمعرفة واتّجاه فكري واحد، بل إنَّ حالة التنوّع فيه واضحة لذي عينين، والتوحيد هو المحور الرابط بين عناصر التنوع تلك، إنَّ الإسلام وعبر القرون استطاع أن يقدّم أغنىٰ الأطروحات الفلسفية والفكرية، بنحو يمكن معه أن يقال: إنها تعادل في عمقها وتنوعها الأفكار والأطروحات العقلية في الهند والصين والغرب المسيحي." انظر:

- نصر، سيد حسين. **قلب الإسلام، القيم الخالدة من أجل الإنسانية**، تعريب: داخل الحمداني، بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ٢٠٠٩م، ص٩٠.

(٢) كولينز، راندال. **علم اجتماع الفلسفات، التأثير الاجتماعي والسّياسي في نشأة الفلسفات والأفكار**، ترجمة فريق جسور للترجمة، بيروت: جسور للترجمة والنّشر، ٢٠١٩م، ص٢٣.

"وكما أنَّ الحرارة الفيزيائية تعني الكثافة/ التعددية في الاضطراب والتقاء الجزئيات، فإنَّ الحرارة الثقافية يمكن أن تعني كثافة/ تعددية التبادلات والمواجهات والسجَّالات بين الآراء والأفكار والتصورات. وإذا كانت البُرودة الفيزيائية تعني الصَّلابة والثَّبات وعدم التغيّر، فالواضح أن تليين الصَّلابات والثَّوابت المعرفية لا يتم إلا بـ"الحرارة الثقافية."[1] والحرارة الثقافية لا تتحقَّق بمجرد الالتقاء الاجتماعي الجسدي، بل لا بدَّ من مناظرة بين الأشخاص الحاملين لأفكار حول قضايا بعينها، حيث يتم العرض والاعتراض والتبادل والتَّحاور، وبناءً على ذلك يمكننا القول: "إنّنا نحتاج إلى قدرٍ معين من الاهتياج العصبي في أجهزة تفكيرنا. وتحتاج أفكارنا إلى أن تُستثار قليلاً لكي لا تتبلَّد فكرياً ويميل الشخص بمفرده إلى تطوير نظرة تشابه من ينظر داخل نفق. وما إن يتم إحداث ارتباطات، حتى يصبح من الصعوبة بمكان كسر السلسلة لإحداث ربط جديد. ويأتي كسر السلسلة من التفاعل مع المتعاون الآخر."[2] وبهذا، يكون التحرر من الأفكار التي انطفأ مفعولها، كما يتم الفصل بين الشخص المنتج للفكرة ومكانته الرمزية، لكي تحل محلها أفكارٌ جديدة، ومفاهيم أخرى، وأساليب مختلفة في فهم المعنى وتطوير الوعي، وهذه الحرارة الفكرية تكون مسلكاً قوياً، لأجل تقريب وجهات النّظر والدّربة على معيارية: الاشتراك في طلب الصواب.

إِذَنْ فالحرارة الفكرية تعمل بمجالين: مجالُ النفي، وهو انكشافُ العناصر السلبية المانعة من التطور الفكري، عن طريق النقاش والنقد والاعتراض ومكاشفة نَوى الأفكار والمذاهب، ومجالُ الإيجاب الظّاهر في تقوية الطَّاقة الشُّعورية النَّاشئة في أجواء النّقاشات والتَّبادلات والصّدامات الثقافية، فهي التي تسمحُ لما يسمى بـ"الأفكار المنحرفة" بالظُّهور واختبار مشروعيتها، وربَّما تجاوزها أيضاً.

ويبدو لنا أنَّ الأدواء التي ظهرت في ممارسات أنساق فكر الحركات، مَرَدُّها إلى هذا التَّغييب لانفتاح العقول على ما يجري في دوائر المعرفة والعلوم ومناهج التفكير، فهي تتغذَّى

(١) موران، **المنهج: معرفة المعرفة والأفكار**، مرجع سابق، ص٢٧٠.

(٢) بافلاك، أليكس. مستقبل الأفكار العظيمة تعاون الفريق في العلوم الإنسانية، في: **الاستشراف والابتكار والاستراتيجية**، تحرير، سينيثيا ج واغنر، ترجمة: صباح صديق الدملوجي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٩م، ص٦٩١- ٦٩٢.

علىٰ مرجعيات تاريخية أو اجتهادات نسبية، كما أنَّها تسلك مسلك الأوامر والنَّواهي مع فئاتها، من غير تعليم علىٰ الحوار والنقاش وإيقاظ طاقة العقل الكامنة، وكان من المفروض أن تكون علىٰ دراية بأنَّ كلَّ منتمٍ لها يحمل في جيناته الفكرية طاقةً عقليةً متفرّدةً، وبسبب هذا التَّغييب انتهت إلىٰ التفتُّت والمباعدة عن مطالب المجتمع. ولأجل هذا، فإنّه حقيقٌ بها إعادة بناء العقل علىٰ المنهجية الاستدلالية الفكرية، أو بناء الدّليل، وعلىٰ المنهجية الحوارية المبنية علىٰ قوة الدَّليل، وعلىٰ التناظر الجماعي، والانفتاح علىٰ مكاسب العالم الجديدة في الفكر والعمل.

٣- الخُلوص إلىٰ فضاء الفكر الطّبيعي

بعد إجالة النّظر في اقتراح علاجات لأدواء التَّطبُّع الثقافي، لا بُدَّ لنا من صرف السَّعي إلىٰ مناظرة ما أسميناه الصناعة المنطقية أو العلمية بعامة، التي كان قد تنبه لها ابن خلدون، عندما انتقد الإفراط في المنطق والنظر إلىٰ أقيسته الفكرية بعين التقديس، فهو لم يعاند القيمة الإجرائية للمنطق، وإنَّما أراد أن يأخذ بيد المتعلمين إلىٰ أنَّ ارتباك الفهم في أوقات كثيرة، إنَّما هو عائدٌ إلىٰ تشويش الصّناعة المنطقية وحجب الألفاظ، ولذا "لا بُدَّ أيها المتعلّم من مجاوزتك هذه الحجب كلّها إلىٰ الفكر في مطلوبك...، (لأنَّ) جهةَ الحقِّ إنَّما تَستبينُ إذا كانت بالطّبع."[١]

والتربية الفكرية انطلاقاً من رؤية ابن خلدون، إنَّما تتقوىٰ ليس دوماً بالتعليم الصناعي ولا الانسياق خلف حجب الألفاظ والمعاني التي لا تنعدُّ أو تنحدُّ، وإنَّما بتعليق الأحكام والانعطاف علىٰ الذات، استنطاقاً للفكر الطبيعي الأصلي الذي ركبه الله فينا. وبعد أنْ استوفىٰ ابن خلدون بسط المقابلة بين القانون الصناعي والفكر الطبيعي، يوجّه المتعلم وبنص كثيف الدلالة إلىٰ منهج استخدام الفكر الطبيعي قائلاً: "فإذا ابتليتَ بمثل ذلك وعرض لك ارتباكٌ في فهمك أو تشغيبٌ بالشّبهات في ذهنك، فاطرح ذلك وانتبذ حُجب الألفاظ وعوائق الشبهات، واترك الأمر الصّناعي جملة واخلص إلىٰ فضاء الفكر الطبيعي

(١) ابن خلدون، **المقدمة**، مرجع سابق، ج٣، ص ١١١٣.

الذي فُطرت عليه. وسرّح نظرك فيه، وفرّغ ذهنك فيه للغوص على مرامك منه، واضعاً قدمك حيث وضعها أكابر النظّار قبلك، متعرّضاً للفتح من الله، كما فتح عليهم من رحمته وعلّمهم ما لم يكونوا يعلمون."(١)

وجلي من هذا الإقرار المنهجي اللَّطيف؛ أنَّ ابنَ خلدون يعدّد الخطوات المنهجية الجديرة برفع الإشكالات تواليًا:

أ- عندما تنعقد الإشكالات، لا بُدَّ من الابتعاد عن المعاني السَّائدة للكلمات، لأنَّها تحجب رؤية الحلول، والإعراض عن الالتباسات التي علّتها انحجاب الرؤية والفهم أثناء بحث أمر من الأمور.

ب- الانصراف عن كل المناهج المستعملة في البحث، لأنها كُوى (فتحات) ننظر من خلالها إلى الموضوع، ومن ثم تمارس تأثيرها علينا إظهاراً وإخفاء.

ت- الدُّخول إلى الموضوع من بابه؛ أي الفكر الطبيعي بتسريح النَّظر من قيد المناهج والأفكار، وتركيز الفكر على مطلوب البحث.

ث- الاتصال بالله، وطلب التزيّد من العلم والفهم، مخلصاً شاعراً بعجزك وبقدرة الله المطلقة، ومن أنّه منبعُ الاستفتاح والرحمة وانكشاف المشكلات في العلوم.

إنَّ هذه الخطوات المنهجية، لحقيق بجهود التربية الفكرية، تنمية القول فيها، والإرشاد إلى استعمالها، لأنَّ الثمرة أو النتيجة بعد هذا الاعتماد على الفكر الطبيعي؛ إشراق أنوار الفتح أو حلِّ الإشكال بصفاء خالص، وبهذا يكون الطالب قد ظفر بمطلوبه من البحث الذي هو محل اهتمامه. لكنَّ ابنَ خلدون لا يترك الفكر الطبيعي في باب التأمّل مجرداً عن المنهج والترتيب: "وحينئذ فارجع به إلى قوالب الأدلّة وصورها، فأفرغه فيها، ووفّه حقه من القانون الصناعي، ثم اكسه صور الألفاظ، وأبرزه إلى عالم الخطاب والمشافهة وثيق العرى صحيح البنيان."(٢) وكأن حركةَ الفكر عندما يستشكل عليها الأمر، يكون بدؤها الإقبال على الفكر

(١) المرجع السابق، ص ١١١٣.

(٢) المرجع السابق، ص ١١١٣-١١١٤.

الطبيعي والاستمطار لرحمة الله، وعندما تُبرق الأنوار في القلب إيذاناً بالصّواب، لا بُدَّ من ملاءمتها مع المناهج الموجودة، أو صوغ مناهج أخرى وتعبيرات اصطلاحية تُوفّي بها.

وإذْ عُرف هذا، فمن الواجب القول، أنَّ المرافق المجتلبة من إعمال الفكر الطبيعي في سياق البناء التربوي، يمكن إدراجها ضمن التربية الإبداعية، التي تحرر الفكر من القوالب المنهجية السَّائدة، والحائلة في الآن نفسه دون تفجير المعاني وابتكار المقولات، فضلاً عن أنَّها أسلوبٌ تربويٌّ رائقٌ، وحافزٌ لبذل الجهد الفكري؛ ولـمَّا كانت الصّناعات الفكرية أصولها في الفكر الطبيعي، فحَرِيٌّ الأخذُ منه، لأنّه ينزل منزلة أصول الصّناعات الفكرية، ومبدؤها في الصّدق والقوة، فهو من جهة البدء مفتاحٌ لإزالة الإشكالات التي تَعْتَوِرُ الباحثين في الطَّريق، ومن جهة المنتهى، السبَّيل الذي يحقق الاستقلال الفكري للعلماء المجتهدين.

فهذا من مجامع ما أمكننا تحصيله والإشارة إليه من مناقب الفكر الطبيعي، وتقديرنا فيه أنَّه سيكون عماداً من أعمدة مناهج التربية الفكرية، بخاصة في سياق الثقافة المعاصرة، التي تملأ بنوكَها المعلوماتُ، وتبث عبر عوالِـمها الافتراضية الأفكار والآراء. وإذا لم يكن للقارئ رأسمال ثقافيٍّ يتواصل به، وطاقة شعورية خلاّقة يواصل بها مسيرته، فإنَّ فكره سيتجمّد وقواه العقلية سيخبو نورها.

ثالثاً: التّمييز من أجل التَّوحيد لعلاج أمراض التّفكير

رأينا في معيقات التربية الفكرية، أنَّ ثمةَ مصفوفة من أشكال التفكير التي تعبّر عن مرض يزيد من الأدواء وتلويث الجروح، منها تجزئة الرُّؤى، والسَّكن في اللُّغة، والتقابل العقيم، واستسلام العقل لسلطة المرجعيات الفكرية، والانفصال عن حركة العمران. هاته المصفوفة لا يكون جبر ثقوبها السَّوداء بالانوجاد في الصور المعكوسة لهاته الأمراض الفكرية، فعلاج التجزيء ليس هو التكامل فقط، وعلاج السُّكون ليس هو الجدل مع الواقع وحسب، بل يلزمنا صياغة رؤية لذات التفكير نفسه؛ رؤية لها سمتان أساسيتان:

-إحداها: أنَّ أشكال التَّفكير السَّائدة: المنطقي والجمالي والأخلاقي وغيرها، لا تستغرق طاقة الفطرة الإنسانية الحاملة لهاته القدرات، وإنَّـما هي استعمال لتلك القدرات في

سياق ومجال مخصوصين، ولذا فالسؤال العاجل هو: كيف تعمل التربية الفكرية على تطوير أشكال جديدة من التفكير في سياقات جديدة، وتحديات حضارية جديدة أيضاً؟

-والثاني: من الجهة المنهجية، لا بُدَّ من إبقاء حركة الفكر تراوح طريقها بين التمييز والتوحيد، بمعنى أن تُـميِّز بين أنماط التفكير إجرائياً،[1] لكنَّها ترتفع به إلى التَّوحيد، فالتَّمييز هو أقرب إلى الدور المعرفي؛ كشفاً ووصفاً وتصنيفاً، أما التَّوحيد فهو الأقرب دلالياً إلى المستوى الوجودي التي عنده تلتحم أشكال التفكير، وتذوب خصوصيتها الإجرائية كي تُلابس بنيتها الكلية.

وإذْ عُرف هذا، فإنَّهُ حقيقٌ بنا تصريف القول، إلى ذكر الوسائل التي بموجبها يكون تصحيح أشكال التَّفكير التي تهدف إلى تقوية التفكير، وليس إلى استدعاء أشكال التَّفكير السَّائدة، فهي إلى استعمالات الفكر أقرب منها إلى ذات الفكر. ولأجل هذا فإنَّ التربية الفكرية لا بُدَّ لها كي تميط عنها موانع التفكير من طريق التربية الفكرية، لا بُدَّ لها أن تُعَلِّم المتلقِّي على إحكام القدرات الآتية:

١- تعليم التّجزئة من أجل التَّكامل

التجزئة والتَّقسيم والتَّحليل أفعالٌ عقليةٌ، حقّقت ثمرات في مجال العلوم، إلا أنَّـها كانت سببَ حدوث الاختلال في فهم بِنْيَة الكائن، فأصبح هذا الكائن قِطَعاً لا رابط بينها، والتربية الفكرية لا تنطلق من النتائج السلبية للتجزئة كي تنادي بالتكامل أو التوحيد، وإنما تُكَوّن الوعي بأنَّ البناء يجب أن يلامس بِنيات الكائن كلِّها، وأنَّ روحَ المنهج مركَّبةٌ وليست بسيطةً، ويجري في فلسفات العلم الجديدة الصُّدود عن قواعد المنهج التي وضعها رينيه ديكارت (René Descartes)، لأنَّ قواعدها المعروفة (البداهة، التحليل، التركيب، الاستقصاء) خاصة قاعدة التَّحليل أو الاختزالية، هي التي زرعت القسمة والتَّجزئة في

(١) لمعرفة نماذج تصنيفية لأنواع التّفكير؛ انظر:

- ملكاوي، فتحي حسن. أنواع التّفكير رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود، **إسلامية المعرفة**، العدد ٩٤، خريف ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م. ص ١٥-٤٨.

العلوم، ولذا فإنَّه يمكننا القول: "إنَّ قاعدة الاختزالية هي قاعدةٌ مغلقةٌ بمتانة، وأصبح التّحليل، بمعنى التفكيك إلى القدر الممكن من الأجزاء، مرادفاً للمنهج. ... فهل يعقل أن تستبد الاختزالية بأذهان العلماء الغربيين إلى هذا الحد الذي يفرضون فيه سلطة خطاب المنهج القديم، اعتماداً على سلطة الاختزالية ... والنَّقيضة المتمِّمة لهذه القاعدة: أنَّ القضايا المطروحة للتّفسير اليوم لا "تستوجب الرد إلى أجزاء، بقدر ما هي أجزاء لكليات أكبر، (وسُمي هذا الأمر) بالتغيُّر الجذري، في أنماط تفكيرنا ورؤيتنا للأشياء."[١]

وبعد أن يتمّ نقد خطاب المنهج الديكارتي، يجري صياغة منهج آخر، يتغذّى على نظريات **النَّمذجة**[٢] والنسق العام، ومن قواعد هذا المنهج الجديد: قاعدة **الوَجاهة** أو **الملاءمة**، وفحواها ترابط الموضوع على حسب المقاصد الصريحة أو الضّمنية للقائم بفعل النّمذجة، وقاعدة **الإجمالية**، وتقضي بالإدراك الكلي للموضوع من حيث البدء، وقاعدة **الغائية**، ومضمونها أنَّ العقل لا يعقل الكتلة الجسمية فقط، بل يتعقل أيضاً الغايات، وإذا كان التعبير في العلم بالقوانين، فإنَّ التعبير في الغايات يكون بالعلامات، أما القاعدة الأخيرة فهي قاعدة **الدّمجانية**، التي تُضْعِفُ قيمة الاستقصاء الكلي، وترتهن إلى التمثل الانحيازي بشكل قصدي."[٣]

لنقل إِذَنْ، إنَّ الوعي بالتوحيد والتكامل ومراعاة مقاصد المنمذج باتت هي لغة المعرفة، وأنَّ التجزيء والتمييز هي أسقامها، يقول جاك ماريتان أحدُ المنافحين على الترابط بين الفيزيقي والميتافيزيقي بما أسماه درجات المعرفة: "لا أحد يفهم التمييز الحقيقي أفضل مما يفهمه الذين دخلوا في الوحدة. وكذلك لا أحد يعرف الوحدة حق المعرفة إن كان لا يعرف التَّمييز كذلك... وكل اجتهاد يجب عليه أن يميّز من أجل أن يُوَحّد."[٤] وهنا جلاء

(١) لومانيه، جون لويس. خطاب في المنهج، القديم والجديد، ضمن كتاب، **مقالات في النمذجة وفلسفة العلوم**، ترجمة: هدى الكافي وآخرين، تونس: المركز الوطني للترجمة، ٢٠١٢م، ص١٩٩.

(٢) النّمذجة فعل معرفي من سماته: الاختيار للمناهج والنظريات التفسيرية، الاختزال في فهم التفسير (قبول أمور ومعاندة أمور أخرى).

(٣) لومانية. **مقالات في النمذجة وفلسفة العلوم**، مرجع سابق، ص ٢١١.

(٤) مريتان، جاك. **درجات المعرفة أو التوحيد من أجل التمييز**، ترجمة: محمود اليعقوبي، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠١٦م، ص٣.

لصورة التربية الفكرية، فهي لا تعلّم المتلقِّي أن يرتكز علىٰ نظرة واحدة أو أساليب علمٍ واحدٍ في الفهم والتّفسير، وإلا أصبحت اختزالية، بل يُدَرّب الذّهن علىٰ الوعي التمييزي التكاملي، بخاصة وأنَّ حركة الواقع باتت معقّدةً تفرض أدوات معرفية عديدة لتفكيكها وإعادة تركيبها.

وارتكازاً علىٰ هذه النّظرة إلىٰ الأمور، يمكن الإقرار أنَّ تعليم التربية الفكرية عينِها، ليست وظيفة نفسية، أو مقدرة فلسفية، أو تنشئة اجتماعية، أودورة تدريبية، وإنَّما هذه جميعاً في توليف نسقي متمايز ومتكامل، ليس علىٰ منهجية الترابطية العضوية التي تخلو من التقارب الروحي فيما بينها لأنّها "ليست نسقاً ومجرد صناعة Artefactum بل هي عضوية روحية، روابطها الدّاخلية هي روابط حيوية، كلُّ قسمٍ منها موجود بوجود الكلِّ. والأجزاء الرئيسية ليست فيها أجزاء أوّلية، بل هي أجزاء مهيمنة أو أجزاء مركزية، كلُّ جزء منها هو كلٌّ بالقوة. والفكر لا يختار فيها اختياراً شخصياً بين عناصر الواقع، بل هو منفتح انفتاحاً لا متناهياً عليها جميعاً."(١)

٢- تعليم الاشتباك مع الحركة

من أمراض التَّفكير الظَّاهرة السُّكونية المتجلية في عالم الملفوظات والتَّعبيرات الكلامية. والتربية الفكرية ليست تدريباً علىٰ تِقْوَال الكلمات، أو تكوين المفكِّر المفوَّه الـمـنْطيق، وإنَّما تروم التَّلاحم والاشتباك مع التَّحديات الظَّاهرة في الحركة التاريخية، فالفعل الأصيل هو الذي ينكشف أمام الآخرين في صورة قول وفعل، علماً أنَّ التربية الفكرية المثلىٰ، لا تفهم الفعل أو الحركة كخط زمني، معلومةٌ بدايته ونهايته، وإنَّما الفعل الذي يراعي أثر الأفعال الأخرىٰ، فليس قصد الفاعل هو الذي يتحكَّم دوماً في مسار الحركة، فقد تجتذبه تحديات أخرىٰ، ربَّما تنتهي به ضدَّ مقصوده، وهنا التربية الفكرية تُعلم في حركتها الفعلية، ليس وَفق مبدأ المتوقع والمرسوم أمره دوماً، وإنَّما وفق مبدأ اللاّمتوقع والمفاجئ واللاّيقيني أحياناً، كي تبقىٰ الأفكار مقارِنةً للأحداث، مشدودةً إلىٰ الحرارة التداولية والذكاء الواقعي.

(١) المرجع السابق، ص ١٢-١٣.

لأجل هذا، فإنَّ التربية الفكرية لا تقول القول وتكتفي بالتلفُّظ به، فالكلمات وحدَها تجمّد الواقع في تجريدها، وإنَّما تتلاحم دوماً مع حركة الواقع والتَّاريخ، هذا التلاحم والإرادة في التَّوجيه لا ينطلق من وضوح الواقع وشفافيته، وإنَّما من تعقُّد الواقع ولاتوقُعِيَّة حوادثه، بخاصة وأنَّ سمة الفكر الجوهرية أنّه علمٌ نافعٌ لما هو أصلح، فإذا كان العلم هو المعرفة المتوافقة مع قوانين الأشياء، فإنَّ الفكرَ هو العلم الذي غرضه الإرشاد العقلي والتَّحسين للواقع والدفع به دوماً إلىٰ ما توجبه تعاليم الدّين الصحيح ومقتضيات العقل الصريح، فالعلم هو في حكم الوسيلة أو الآلة التي يستعملها الفكر في تدبير محاسن الأعمال. فالفكر ما هو إلاَّ العلم المستعمل.

٣- تعليم الاجتهاد الفكري

سادت في الفكر المعاصر، لا سيّما في الثقافة الإسلامية، ظاهرة المطابقة بين المنهج الاستردادي التاريخي والإجابة عن أسئلة هذا الزمان، فهذا يجعل من ابنِ رشد ينوب عنه في الإجابة عن أسئلة معايير المعرفة، وذاك يستدعي ابن تيمية وفتاواه، كي يجد فيها إجابةً ناجزةً لمجالٍ ثقافيٍّ وإنسانيٍّ مركّب، وآخر ممن تشرّب الفكر الغربي أسْلم عقلَه لميشيل فوكو آخذاً به إلىٰ شواغل غربية مقطوعة المدد عن الثقافة العربية والإسلامية، وبهذا المسلك في التَّفكير انقطعت الصلة بين الفكر والزمان، فتصيّر الزمان إلىٰ وقت يجري من غير فعل، وتصيّر الفكر إلىٰ السفر في التاريخ حتىٰ أضحىٰ ثقافة آثارية؟[1]

لذا، بات واجباً علىٰ التربية الفكرية أن تُعلِّم قيمة الاجتهاد الفكري وإبداء الرَّأي والتَّحاور، لشحذ العقول وتمرينها علىٰ أن تفكر بعقليةٍ راشدةٍ متحررةٍ من الآراء التاريخية وجريئةٍ علىٰ أن تستعمل فكرها بحريةٍ ومسؤوليةٍ، فليست الذاكرة وحدها حاويةً للعلم اليقيني، وليست الآراء الاجتهادية مرآةً عاكسةً لحقائق الموجودات، إنَّما هي تجلّ

(١) يقول الشاعر الألماني غوته: "أكره كلَّ ما لا يفعل أكثر من حشوي بالمعلومات، دون أن يرفع من نشاطي أو يحييني بشكل مباشر". أورده:

- فريدريش نيتشه. **محاسن التاريخ ومساوئه**، ترجمة: رشيد بوطيب، الدوحة، قطر: منتدىٰ العلاقات العربية والدولية، ٢٠١٩م، ص ١١.

لاستعمالات القوىٰ الفطرية الروحية والعقلية والنفسية في الإجابة عن أسئلة زمانها. فالتربيةُ علىٰ الاجتهاد الفكري تجدّد الوعي للإنسان وتُعيد له الشعور بقيمته في التفكير والاجتهاد، كما أنَّها تُنمّي لديه الحاسَّة التاريخية بالأفكار الاجتهادية، وترسّخ في منهجه التربوي التحاور مع غيره لبناء الحقيقة. والتّفكير الإنابي الذي كنَّا قد شخّصناه بوصفه مرضاً؛ هو ضَديد التَّربية علىٰ الاجتهاد الفكري، لأنّه لسانُ حال العصبيات الفكرية والكيانات المغلقة التي تمنع دخول الهواء لتجديد بيت الفكر، بينما يبني الاجتهاد الفكري في المتلقّي الانفتاحَ والتنافس والتجارة الفكرية بوصفها وسائلَ تربويةٍ مفيدةٍ لتعليم الإنسان القدرة علىٰ التفكير بحرية ومسؤولية.

خاتمة

نحاول في خاتمة هذا الفصل استجماع النّتائج التي توصل إليها واستكشاف الآفاق المتاحة للتربية الفكرية المنشودة، على الرغم من مزاحمة المعيقات المركبة التي تمت الإشارة إليها. فقد تبيَّن لنا الأثر الذي يمكن أن تحققه ثلاثة معيقات.

أول هذه المعيقات: أمراض النفس، التي تحجب النَّشاط الأقوى للتَّفكير وتعطّل الإرادة عن التحلّي بمكارم الأخلاق الرافعة والحافزة، ومعلوم أنّه أينما توقّف إشعاع الروح ويقظة الوجدان يتوقّف العقل عن التَّوق إلى الحقيقة.

وثاني هذه المعيقات: التَّطبّع الثقافي، الذي يُثَبّت الثقافة المأزومة، ويجعلها المحيط الذي يتنفس منه الإنسان قواعد تفكيره، فتصبح الثقافة المأزومة نسقَه الإدراكي للعالَـم وكيفية العمل فيه، فضلاً عن الأثر السلبي للصّناعات الفكرية السائدة، لأنَّـها تثبِّت البنيات الفكرية والمقولات والألفاظ، فتحجب الفكر عن الرؤية العادلة للأشياء.

أما ثالثُ المعيقات فهو: أمراض التفكير، التي وجدناها في أشكالٍ فكرية تعبر عن مرض، وليس عن صحة التفكير: التّجزيئي، والساكن، والتقابلي، والإنابي. وأما سبيل التغلّب على هذه المعيقات، فيصبّ في تقوية الوعي الروحي عن طريق: تعليم تربية النفس، وتعليم اليقظة، وكذا تعليم الفكرة والعزم، فمن ضعفت قوته الروحية، استغرقته مطالب النّفس والطاقة الحيوية، فيفقد فكرُه البصيرة والعلم والفكر، وينحصر في الاستجابة لما تهواه نفسه. أما التطبع الثقافي والفكري، فإنَّ مسلك علاجهما هو التجارة الفكرية، والحرارة الحوارية، كي لا تتجمَّد قوى العقل، وتتمسَّك برؤية مخصوصة، تبصر فيها معياراً لليقين، ورأينا كيف أنَّ الفكرَ الطبيعي وإقبالَ القلب على رحمة الله سبحانه وتعالى، يزيلُ عنه ما أشكل عليه في البحوث والعلوم. بينما ترسّمت أدوات علاج أمراض التفكير في تدريب التفكير

علىٰ الجمع بين التمييز والتوحيد درءاً لآفة التجزئة والتفاضل بين المعارف، وعلىٰ الاشتباك مع الحركة، درءاً لآفة الانحسار في الملفوظات النّظرية، وعلىٰ تعليم التفكير الاجتهادي درءاً لآفة تقلّص الفكر واعتماده علىٰ الاسترداد للاجتهادات التاريخية المؤقتة.

وإذْ عرف جُماع ما أتينا عليه، واستبانت لنا الأمور العائقة عن التَّربية الفكرية، فإنَّ جُهدنا في رسم سبل التغلُّب عليها، كان وفق منهجية تحليلية نَسقية، تُشخّص العائق، وتقدّم العلاج، ساعين إلىٰ الإجابة عن أسئلة البحث بما توافر بين أيدينا من مقولات مستمدة من اجتهادات التراث، وكذا اجتهادات الفكر المعاصر، الذي يشترك -أي الفكر المعاصر مع العقل المسلم- في مُفَاتَشَته عن المنهج الأقوم لرسم الصُّورة المثلىٰ للتربية الفكرية في ظل أزمة العقلانية وأزمة الأسس في العلوم.

كما يجدر التّنويه أنَّ التربية الفكرية رؤيةً ومنهجاً، لا تنحصر في اختصاصات الفكر التربوي، أو بحوث علم النَّفس المعرفي، وإنَّما هي حقلٌ معرفيٌّ ومنهجيٌّ تتداخل فيه أنواع العلوم والفلسفات والاختصاصات؛ لأنَّ التربيةَ الفكرية بخاصة في سياق النَّهضة المنشودة، إنما تَتَقَوّىٰ وتحقّق أغراضها، عندما تتوسّل بالرُّؤىٰ الفلسفية والأدوات العلمية من فروع المعرفة، متعدّدة الأبعاد. ثم إنَّ التربية الفكرية هي مُكابدة مُعَقَّدة تتداخل في بنيتها القوىٰ الرُّوحية والعقلية والفكرية والثَّمرات الإنجازية (الروح والعقل والفكر والعمل).

وإنّه ليبدو لنا، أنَّ القوىٰ الأشدَّ تأثيراً في بناء الفكر بناءً تربوياً قوياً في ظل التحديات الجديدة؛ هي القوىٰ الرُّوحية، لأنَّ التَّعقل والتفكُّر والتَّعمُّل من ثمراتها، وبقدر ما تتقوَّىٰ الطَّاقة الروحية، بقدر ما يكون البناء والعطاء والإصابة والتأثير في العالَم. فضلاً عن أنَّ القوىٰ الرُّوحية هي أساس وحدة المعرفة وجودياً، ووسيلة الربط الحيوي بين العلوم معرفياً. فالتَّحرُّر من إكراهات التَّطبُّع الثقافي، والفكر الصّناعي، وكذا أمراض النَّفس، وأمراض التّفكير، لا يكون إلا بحافزية روحية تكسر الدَّوائر المغلقة لتلك المعيقات، وتُعيد وصل الصّلة مجدداً بالمنبع الأصلي للملكات الإدراكية الإنسانية التي تجتهد التربية الفكرية في تنميتها وتبليغها أقصىٰ كمالاتها.

هذا العرض لما رأيناه من معيقات التَّربية الفكرية وسُبل معالجتها، لم يكن فصل الخطاب في الموضوع، والأسئلة التي يُثيرها تفتح الباب على كثير من المسائل البحثية ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بموضوع هذه المعيقات ومعالجاتها، ومن ذلك على سبيل المثال: التَّربية الفكرية سبيلاً إلى الإبداع وحل المشكلات، وتجديد أشكال التَّفكير لرفع التحديات العالمية، ونحو استكشاف المعاني الحافزة للتّربية الفكرية في التراث الإسلامي، وعوامل التربية والتَّكوين المنهجي في تجارب الاجتهاد الفكري، والتَّهذيب الأخلاقي عاملاً حاسماً لتحرير التفكير من التبعية.

ملحق الفصل العاشر

جدول بأهم المعيقات التي تواجه التربية الفكرية وسبل التغلب عليها	
معيقات التّربية الفكرية	**سبل التغلُّب عليها**
أمراض النَّفس أو فساد الإنسان في قدرته على أخلاقه ومظاهر ذلك في: – انحصار المطالب في تلبية الدَّوافع الحيوية. – فقدان التَّفكير لطاقته الخلاّقة وفطرته المبدعة. – عجز التربية الفكرية عن تحقيق التعليم متعدد الأبعاد.	**تقوية أخلاق الرُّوح لعلاج أمراض النفس** وذلك يكون بـ: – تعليم تربية النّفس. – تعليم اليقظة. – تعليم العزم والفكرة.
التطبُّع الثقافي والصّناعي ومظاهر ذلك في: – سجن التّفكير في حتميات ثقافية فرضاً وتوجيهاً. – تثبيت البنيات والمذاهب والمقولات الفكرية وإعادة إنتاجها. – إرباك الفهم وتقييد العقل بسبب الصّناعات الفكرية وحُجب الألفاظ.	**التّجارة الفكرية واستمطار الفكر الطبيعي** وذلك يكون بـ: – تجارة الأفكار. – الحرارة الحوارية. – الخلوص إلى فضاء الفكر الطبيعي.
أمراض التفكير أو فساد الإنسان في قدرته على فكره ومظاهر ذلك في: – التَّفكير التّجزيئي. – التَّفكير السَّاكن. – التَّفكير التقابلي. – التّفكير الإنابي.	**التمييز من أجل التوحيد لعلاج أمراض التفكير، وذلك يكون بـ:** – تعليم التَّجزئة من أجل التّكامل. – تعليم الاشتباك مع الحركة. – تعليم التربية على الاجتهاد الفكري.

الخاتمة

فتحي حسن ملكاوي

ميدان التربية والتعليم ميدانٌ واسعٌ، فهو من حيث المعنيون به موضعُ اهتمامِ كلِّ أفراد المجتمع، يافعين وبالغين، وعلى سائر مستويات المسؤولية. والإنسان في الرؤية الإسلامية، في حالة تعلُّم لا تتوقف. وميدان التربية ميدان واسع كذلك من حيث مجالات التربية وأنواعها، من تربية بدنية، وروحية، وعقلية، وفنيّة، واجتماعية، وسياسية، واقتصادية، وغيرها. وكلُّ هذه الأنواع أو المجالات من التربية لها نصيبٌ من الاهتمام الشخصي والمؤسسي، لكنَّ واحداً من هذه المجالات يفتقر إلى الاهتمام الذي يستحقُّه فيما نلاحظ، وهو مجال التربية الفكرية. وإذا وردت الإشارة إلى ضرورة إشاعة حرية التفكير والنمو في مهاراته والشمول في أنواعه، فقلّما نجدُ جهوداً وبرامج ونشاطات في التربية الفكرية تكافئ أهميتها، وقلّما نجدُ طرقاً مناسبة لتقويم ما يتحقق منها. هذا مع العلم أنَّ التربية الفكرية تحكم إمكانية التنمية في سائر أنواع التربية الأخرى.

فإذا كان الوعي بأهمية التربية الفكرية في ممارساتنا التعليمية محدوداً، كما ندَّعي، وكانت جهود البرمجة المقصودة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً لهذه التربية محدودةً كذلك، فيما نلاحظ، فما السبب في ذلك؟ ألِـأَنَّ الموضوع من البداهة بحيث لا يحتاج إلى برمجة ولا تخطيط ولا تقويم؟! أم لأنَّ اكتساب التربية الفكرية يتم بالفطرة وتنمو عملية الترقي في هذا الاكتساب بالتدريج دون وعي به، أم لسببٍ أو أسبابٍ أخرى؟

ونحن نجدُ أنَّ دراسةَ حالةِ التربيةِ الفكريةِ في مجتمعاتنا العربية والإسلامية أمرٌ ضروريٌّ، لا سيّما عندما تكون هذه الدراسة في سياق الجهود التي يلزم بذلها من أجل النهوض الحضاري الإسلامي في هذه المجتمعات. ونجد أنَّ هذه الدراسةَ لا بُدَّ أن تستهدف المستقبل؛ ذلك أنَّ أيَّ حديثٍ عن أَيَّة تربيةٍ هو حديثٌ عن التغيُّر والنمُوِّ والتقدُّم، وهذا يعني

أن يتوجّه الحديثُ نحو المستقبل. فالتربيةُ الفكريةُ هي إعدادُ من تتوجَّه إليهم التربية لبناء البعد الفكري من الشخصية الإنسانية منهجاً وإنجازاً، ولتمكين أبناء الأمة، من التفكير في السبل المؤدية إلى تحقيق النهوض الحضاري. فهو تفكير في تغيير واقع المجتمع نحو حالة أفضل، وتفكير في مسالك النهوض الحضاري للأمة. والتفكير في مستقبل نمو الفرد ومستقبل حياته في الدنيا وخلاصه في الآخرة، وهو نموٌّ تظهر أهميَّتُه وتشتدُّ الحاجة إليه عندما يكون عنصراً من عناصر التفكير في مستقبل المجتمع والأمة.

إنَّ تحقيق النهوض الحضاري للأمة، هو همٌّ يشغل بالَ الإنسانِ الصالحِ المصلح، يفكّر فيه في كلِّ أحواله، ويسعى من أجله بكلِّ طاقته. ولا يرضى في غَدِه إلا بما هو أفضل من أمْسِه، وغَدُه ليس غدَ نفْسِه بقدر ما هو غَد أمَّته، فلا تكون سعادته إلا بسعادتها. أمّا مَن وجد نفسَه في مسؤوليةٍ عامةٍ وضيّعَ حقَّ الله وحقَّ الناس فيها، فربَّما يكون مصيرُه في الدنيا أن لا يُذْكر فيها بخير، وربَّما يكون مصيرُه في الآخرة الحرمان من رحمة الله سبحانه، ذلك أنّه: "ما مِن عَبْدٍ يسترعيه الله رعيَّةً، ثم لَـمْ يُحِطْها بنُصْحِه إلا لَـمْ يدخل الجَـنَّة." كما جاء في الحديث النبويّ الصحيح.

والمستقبل عند المسلم مُـمْتدٌّ في حياته وحياة أبنائه وأحفاده؛ أملاً في أن يكون هذا المستقبل في خير حال، وممتد في حياة الناس؛ أملاً في أن يجدوا ما يحتاجون إليه، وممتد إلى ما بعد الحياة الدنيا، ليصل يومَ القيامة إلى ما يتمنَّاه من حُسن الثواب. وتاريخ المسلمين يمتلأ بشخصيات استوعبت الأهمية البالغة للتفكير في المستقبل القريب والبعيد، وهو تفكير يستشرف اتجاهات الأمور ومآلاتها، ويحسب حسابها بالعمل الذي يقود إلى حسن المآل.

فالتفكير في تحقيق مصالح الناس، لا يكتفي بالتفكير في تقديم الخدمة الفورية لمن عُرِف أنّه يحتاجها -على قيمة ذلك، وإنّما يسعى إلى التفكير في أن تكون هذه الخدمة متاحةً لمن سوف يحتاجها على المدى الزمني القريب والبعيد. ومن هنا اتَّجه تفكيرُ المسلمين منذ عهد الرسالة إلى إنشاء المؤسسات التي تتصف بالاستمرار بعد موت من يُنْشِئُها، وحتى يضمن هذا الاستمرار يُوقِف المؤسِّسُ أوقافاً تُدِرُّ دخلاً لاستمرار خدمة هذه المؤسسات. وقد بقي

المجتمع الإسلامي يَنْعَم بكثير من هذه المؤسسات المستقرة والمستمرة في خدماتها، حتى عندما كانت البنية السياسية للحكم في المجتمع في أسوأ أحوالها.

وقد تطورت برامج دراسات المستقبل، واستشرافه، والتخطيط لصنعه، والاستعداد لاستثمار ما قد يأتي به من فرص، والتوقِّي مما قد يأتي فيه من مخاطر. وقد تم هذا التطور ولا تزال برامج التطوير متواصلة، في علوم المناخ والأحوال الجوية، وانتشار الأمراض والأوبئة، وفي اتجاهات الاقتصاد والتصنيع، وأحداث السياسية والعلاقات الدولية، وفي تقنيات المعلومات وأدواتها، وفي اختفاء لغات وظهور ثقافات، وشيوع أفكار وانكماش أخرى، وغير ذلك... كلُّ ذلك يجعل التربية الفكرية وتوجُّهَها الاستراتيجي إلى المستقبل ضرورةً ملحَّةً لمن يريد أن يكون له مكانٌ محمودٌ في ذلك المستقبل. وإذا لم تأخذ برامج التربية والتعليم في مجتمعاتنا موضوع التربية الفكرية ما تستحقه من جدية وأولوية، فإنَّه يصعب علينا أن نتوقعَ مستقبلاً مشرقاً لهذه المجتمعات.

لقد تبيَّن لنا أنَّ التربيةَ الفكريةَ هي نوعٌ متخصِّص من أنواع التربية، لكنَّ هدف العلوم التربوية في الرؤية الإسلامية هو تطوير الفكر التربوي في المنهج والموضوعات في المجالات التربوية والمراحل التعليمية من أجل صياغة الشخصية الإسلامية المتوازنة، وبناء الـهوية المتميِّزة ضمن دوائر الانتماء الحضاري الـمُتضامِنة، ومن أجل تقديم المعرفة والخبرة في العلوم والمعارف الطبيعية والاجتماعية والتطبيقية، مع التركيز على الطريقة التي يكتسب فيها الإنسان المسلم هذه المعارف، وأساليب اختبارها، وميادين توظيفها في تطوير حياته وحياة مجتمعه. وهذا التركيز على طريقة اكتساب المعرفة واختبارها وتوظيفها هو ما يجعل التربية الفكرية أهم مجالات التربية التي ندعو المؤسسات التربوية في المجتمع الإسلامية إلى إيلائها الأهمية التي تستحقها.

وتَبيَّن لنا كذلك أنَّ التربية الفكرية تتغلغل في مواقف التفكير في سائر شؤون الإنسان وفي برامج التعليم لسائر المواد الدراسية، لكنها في نهاية المطاف جزء من النظام التربوي العام، وجزء من البنية الاجتماعية ومكوناتـها الثقافية. وليس من المستبعد أنْ نجدَ في عالَـم

اليوم مجتمعات يضع نظامُها التربوي حدوداً لبعض مجالات التربية الفكرية، مثل حرية التفكير، والتفكير النقدي، وحدود الاستقصاء والتثبت، وغيرها، ومجتمعات أخرى يسمح نظامُها التربوي بآفاق واسعة من التربية الفكرية في هذه المجالات وغيرها. وكما أنَّ التربية الفكرية جزء من النظام التربوي، فإنَّ النظام التربوي نفسه هو جزء من النظام العام في المجتمع ويتفاعل مع أنظمة المجتمع الأخرى.

ولكننا مع ذلك لا نستطيع أن نرفع المسؤولية عمن يستطيع أن يمارس الإصلاح في أيِّ مجالٍ من المجالات التربوية أو العلمية أو الإدارية أو السياسية، مع علمنا بأنَّ أثرَ هذا النوع من الإصلاح الجزئي ربَّما يكون محدوداً، وأنَّ أثرَه الكامل لا يتجلّى إلا ضمن مشروعٍ إصلاحيٍّ شاملٍ.

ومهما فصلنا في مفهوم التربية الفكرية ومكوناتها وأساليبها، فإنَّ علينا أن لا ننسى أنَّ التربيةَ الفكريةَ ممارسةٌ عمليةٌ، وليست تعليماً نظرياً، ولا يُتوقع أن تتحقق هذه التربية بِـمَحْض جعلها موضوعات للتعليم، وإنَّـما تتحقق عن طريق توفير البيئة التي تتطلب هذا النوع من التربية، وتسمح بها في الظروف الطبيعية العادية. وبقدر ما يمارس الإنسان مهارات التفكير التي تستهدفها التربية الفكرية، بقدر ما تنمو هذه المهارات وتترقّى وتصبح سلوكاً عفوياً.

وعلينا كذلك أن لا ننسى أنَّ التربيةَ الفكريةَ ليست مرحلةً وتنتهي، فالإنسان يستمر في اكتسابها طول عمره، فهي لا تقتصرُ على ما يُعدُّ مرحلة التعليم العام مثلاً. ثم إنَّ الأهم من تطوير القدرات الفكرية وترقيتها النظرُ في الغاية التي توظَّف فيها هذه القدرات. فنحن نتذكر أنَّ تربيةَ النبيِّ صلّى الله عليه وسلّم استهدفت أفراداً بالغين من أمثال أبي بكر وعمر وعثمان وأبي عبيدة وغيّرت طريقة تفكيرهم وغايتها تغييراً جذرياً. وها نحن نرى اليوم بعض من يدخلون في الإسلام في أوروبا وأمريكا، وتجد الواحدَ منهم عالماً أو فيلسوفاً، فوق الخمسين من عمره، ثم يوجِّه طاقاته الفكرية، بَعْدَ الإسلام، وِجْهةً مختلفة عمَّا كانت عليه، ويوظفها لغاياتٍ أكرم وأنبل.

وإذا كانت التربية الفكرية لها مستويات متتابعة، فإنَّنا لا نستطيع أنْ نضعَ سقفاً للمستوىٰ الأعلىٰ منها. والعجيب أنَّ استعمال الطاقة الفكرية في الإنسان يزيدُ من مخزونها ولا يُنقصه. وإذا كانت موارد الاقتصاد محدودة، فإنَّ موارد التفكير البشري حتىٰ في الموارد الاقتصادية نفسها، تنمو وتتجدد.

وقد أشرنا في مقدمة هذا الكتاب إلىٰ المنهجية التي رسمناها لإعداد هذا الكتاب والخطوات التي قمنا بها لتنفيذ هذه المنهجية. وهذه هي النتيجة بين يدي القارئ الكريم. ونحمد الله عزّ وجلّ علىٰ أنْ أصبح لدينا هذا الإنجاز، ونأمل أنْ يكون فيه من النفع ما يعين المعنيين بالموضوع علىٰ الإفادة به. ولكنَّ أملنا الأكبر هو تعميق الوعي بأهمية التربية الفكرية، واستمرار البحث والكتابة في موضوعات هذه التربية. فميادين الإضافة المتميّزة والإبداع الفكري والخبرة العملية في هذه الموضوعات سوف تبقىٰ مفتوحةً دون حدود. وربما كان ميدان القياس والتقويم لمستوىٰ اكتساب التربية الفكرية، هو أكثر الميادين حاجةً إلىٰ تطوير الخبرات فيه.

ونؤكد في النهاية أنَّ التربية الفكرية إذا كانت سبيلاً إلىٰ إصلاح التربية، فإنَّ الإصلاحَ الفكري سبيلٌ إلىٰ الإصلاح والتقدم في مجالات النهوض الحضاري الشامل.

والحمد لله رب العالمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربيـة:

١- إبراهيم، مجدي عزيز. **المنهج التربوي وتعليم الكبار** (سلسلة التعليم والتفكير والتعلم-٢) القاهرة: دار عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

٢- الإبراهيمي، محمد البشير. **آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي**، جمع وتقديم أحمد طالب الإبراهيمي، بيروت وتونس: دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٧م.

٣- ابن أبي أصيبعة، أبو العباس أحمد بن القاسم بن خليفة. **عيون الأنباء في طبقات الأطباء**، تحقيق: نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، د.ت.

٤- ابن أبي الضياف التونسي، أحمد. **إتحاف أهل الزمان بأخبار ملوك تونس وعهد الأمان**، تونس: المطبعة الرسمية، ١٣١٩هـ.

٥- ابن أبي العوام، عبد الله بن محمد. **فضائل أبي حنيفة**، مكة المكرمة: المكتبة الإمدادية، ط١، ٢٠١٠م.

٦- ابن الأثير، أبو السعادات مجد الدين المبارك بن محمد الجزري. **النهاية في غريب الحديث والأثر**، تحقيق أحمد الخراط، قطر: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية القطرية، ط١، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.

٧- ابن الأكفاني، محمد بن إبراهيم. **إرشاد القاصد إلى أسنى المقاصد**، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٠م.

٨- ابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله بن محمد المعافري الإشبيلي. **سراج المريدين في سبيل الدين**، دار الحديث الكتانية، ٢٠١٧م.

٩- ابن القيم، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر (توفي٧٥١هـ). **إعلام الموقعين عن رب العالمين**، تخريج وتعليق وتقديم: مشهور بن حسن آل سلمان وأحمد عبد الله أحمد، الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤٢٣هـ.

١٠- ابن المبارك، أبو عبد الرحمن عبد الله. **الزهد والرقائق**، بيروت: دار الكتب العلمية.

١١- ابن باديس، عبد الحميد. **آثار الإمام عبد الحميد ابن باديس**، الجزائر: مطبوعات وزارة الشؤون الدينية، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.

١٢- ابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك. **شرح صحيح البخاري**، تحقيق أبي تميم ياسر بن إبراهيم، الرياض: مكتبة الرشد، ط٢، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٣م.

١٣- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس، أحمد بن عبدالحليم. **الرد على المنطقيين أو نصيحة أهل الإيمان في الرد على منطق اليونان**، تحقيق عبد الصمد الكتبي، بيروت: مؤسسة الريان، ط١، ٢٠٠٥.

١٤- ابن حبان، محمد بن حبان أبو حاتم البستي. **صحيح ابن حبان**، تحقيق شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٩٩٣م.

١٥- ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد. **فتح الباري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٠هـ/ ١٩٨٩م.

١٦- ابن حنبل الشيباني، أبو عبدالله أحمد بن محمد. **مسند الإمام أحمد**، تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرون، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ٢٠٠١م.

١٧- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال الشيباني. **مسند الإمام أحمد**، تحقيق الشيخ شعيب الأرناؤوط وآخرون، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.

١٨- ابن خلدون، أبو زيد عبد الرحمن بن محمد. **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبد الواحد وافي، القاهرة: نهضة مصر، ٢٠٠٤م.

١٩- ابن رشد الحفيد، محمد بن أحمد، أبو الوليد. **الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة**، تحقيق مصطفى حنفي بإشراف محمد عابد الجابري، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٨م.

٢٠- ابن رشد، محمد بن أحمد (الجد). **البيان والتحصيل**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٨٨م.

٢١- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبد الله. **الإشارات والتنبيهات**، القاهرة: مطبعة البابي الحلبي، ١٩٤٧م.

٢٢- ابن سينا، أبو علي الحسين بن عبدالله الفيلسوف. **السياسة**، سوريا: بدايات للنشر، ط١، ٢٠٠٧م.

٢٣- ابن عاشور، محمد الطاهر. **أليس الصبح بقريب: التعليم العربي الإسلامي دراسة تاريخية وآراء إصلاحية**، القاهرة: دار السلام، ط١، ٢٠٠٦م.

٢٤- ابن عاشور، محمد الطاهر. **تفسير التحرير والتنوير**، تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤م.

٢٥- ابن عاشور، محمد الطاهر. **محاضرات**، تونس: مركز النّشر الجامعي، ١٩٩٩م.

٢٦- ابن عاشور، محمد الطاهر. **مقاصد الشريعة الإسلامية**، تقديم حاتم بوسمة، القاهرة: دار الكتاب المصري، وبيروت: دار الكتاب اللبناني، ٢٠١١م.

٢٧- ابن عبد البرّ، أبو عمر يوسف بن عبدالله القرطبي. **جامع بيان العلم وفضله**، القاهرة: إدارة الطباعة المنيرية بمصر، ١٣٤٦هـ، باب فساد التّقليد ونفيه والفرق بين التّقليد والاتباع.

٢٨- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبدالله النمري. **جامع بيان العلم وفضله**، تحقيق: أبو الأشبال الزهيري، الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م.

٢٩- ابن عبد الله، عبدالعزيز. **معلمة الفقه المالكي**، ط١، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

٣٠- ابن عبد ربّه الأندلسي أحمد بن محمد. **العقد الفريد**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٠٤هـ.

٣١- ابن عربي، محي الدين. **تهذيب الأخلاق**، تحقيق: عبد الرحمن حسن محمود، القاهرة: عالم الفكر، ١٩٨٦م.

٣٢- ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبدالرحمن بن عطية الأندلسي. **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق عبد السلام عبد الشافي محمد، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٢هـ.

٣٣- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله شمس الدين. **إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان**، تحقيق فتحي السيد، القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

٣٤- ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر. **مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة**، تحقيق عبد الرحمن بن حسن بن قائد، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد، ١٤٣٢هـ.

٣٥- ابن قيم الجوزية، أبو عبدالله شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي. **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، تحقيق: محمد المعتصم بالله البغدادي، بيروت: دار الكتاب العربي، ط٣، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٦م.

٣٦- ابن قيم الجوزية، أبو عبدالله محمد بن أبي بكر. **الفوائد**، تحقيق: محمد عزير شمس، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع. ط١، ١٤٢٩هـ.

٣٧- ابن قيم الجوزية، شمس الدين محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد. **مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين**، اعتنىٰ به وضبطه وخرّج أحاديثه مكتب التحقيق بدار الإمام مالك، الجزائر: مكتبة الإمام مالك، ٢٠١٤م.

٣٨- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله ابن القيم الجوزية. **الفوائد**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.

٣٩- ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب الزرعي (توفي٧٥١هـ). **روضة المحبين ونزهة المشتاقين**، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.

٤٠- ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر. **تفسير القرآن العظيم**، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٠م، تفسير سورة "القلم".

٤١- ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب. **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**، مكتبة الثقافة الدينية، ط١.

٤٢- ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب. **تهذيب الأخلاق**، تحقيق ودراسة عماد الهلالي، بغداد، وبيروت: منشورات الجمل، ٢٠١١م.

٤٣- ابن منظور. جمال الدين محمد بن مكرم. **لسان العرب**، بيروت: دار صادر، ١٣٠٠هـ.

٤٤- ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم. **لسان العرب**، تحقيق: عامر أحمد حيدر، بيروت: دار الكتب العلمية، طبعة جديدة، ٢٠٠٩م.

٤٥- ابن نبي، مالك. **تأملات**، دمشق: دار الفكر، ط ١٠، ٢٠١٢م.

٤٦- ابن نبي، مالك. **تبسيط مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة وتلخيص وإعادة صياغة: محمد عبد العظيم علي، الإسكندرية: دار الدعوة، ط١، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.

٤٧- ابن نبي، مالك. **دور المسلم ورسالته في الثلث الأخير من القرن العشرين**، دمشق، والجزائر: دار الفكر، ط١، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

٤٨- ابن نبي، مالك. **شروط النهضة**، ترجمة: عمر مسقاوي وعبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ١٩٨٦م.

٤٩- ابن نبي، مالك. **فكرة الإفريقية الآسيوية في ضوء مؤتمر باندونغ**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ط٣، ١٤٢٢هـ/ ٢٠١١م.

٥٠- ابن نبي، مالك. **مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي**، ترجمة: الدكتور بسام بركة والدكتور أحمد شعبو، دمشق: دار الفكر، إعادة الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.

٥١- ابن نبي، مالك. **ميلاد مجتمع شبكة العلاقات الاجتماعية**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ط٣، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

٥٢- ابن نبي، مالك. **وجهة العالم الإسلامي**، ترجمة عبد الصبور شاهين، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٦م.

٥٣- أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. **سنن أبي داود**، تحقيق محمد عوامة، جدة: دار المنهاج، والمدينة: دار اليسر، ١٤٣١هـ/ ٢٠١٠م.

٥٤- أبو سليمان، عبد الحميد أحمد. **الرؤية الكونية الحضارية الإسلامية: المنطلق الأساس للإصلاح الإنساني**. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي ودار السلام، ٢٠٠٩م.

٥٥- أبو سليمان، عبد الحميد. **أزمة العقل المسلم**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠٠٩.

٥٦- أبو شقة، عبد الحليم محمد. **خواطر حول أزمة الفكر عند المسلم المعاصر**. الرباط: دار القرافي، ط١، ١٩٩٣م.

٥٧- أبو غدة، عبد الفتاح. **الرسول المعلم وأساليبه في التعليم**، بيروت: دار البشائر، ط٢ ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.

٥٨- الأحمر، عبد السلام محمد. **ثقافة الأمة الوسط**، الرباط: منشورات الإيسسكو، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.

٥٩- الأحمر، عبد السلام محمد. **جولات تفكر في مسؤولية الفكر**، الرباط: الرابطة المحمدية للعلماء، ودار أبي رقراق للطباعة والنشر، ط١، ١٤٣٣هـ/ ٢٠١٢م.

٦٠- إخوان الصفا. **رسائل إخوان الصفا**، قُم: مكتب الإعلام الإسلامي، ط١، ١٤٠٥هـ.

٦١- الإدريسي، أبو زيد المقرئ. **القرآن والعقل**، الدار البيضاء: منشورات مؤسسة الإدريسي الفكرية للأبحاث والدراسات، ١٤٤٠هـ/ ٢٠١٩م.

٦٢- آدم، زاليكا، ودولة، حنفي. «التخطيط اللغوي لنشر اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية الماليزية بعد الاستقلال: دراسة وصفية تحليلية»، **مجلة الإسلام في آسيا**، (الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا)، مج١٥، ع٢، ديسمبر ٢٠١٨م.

٦٣- إدمون، ديمولان. **سر تقدم الانكليز السكسونيين**، ترجمة: أحمد فتحي زغلول باشا، القاهرة: المطبعة الرحمانية، د.ت..

٦٤- الإشبيلي الباهلي، أبو الحسن سلام بن عبدالله ابن سلام. **الذخائر والأعلاق في آداب النفوس ومكارم الأخلاق**، تحقيق: الشحّات الطحان، القاهرة: مكتبة فياض، ٢٠١٢م.

٦٥- الأصفهاني، أبو القاسم حسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني. **مفردات القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠١٣م.

٦٦- الأصفهاني، الراغب أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل. **تفسير الراغب الأصفهاني**، تحقيق ودراسة محمد عبد العزيز بسيوني، مصر: منشورات كلية الآداب، جامعة طنطا، ط١، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م.

٦٧- إقبال، محمّد. **تجديد التّفكير الديني في الإسلام**، ترجمة: عبّاس محمود، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، ١٩٥٥م.

٦٨- إقبال، محمد. **تجديد الفكر الديني في الإسلام**، ترجمة: محمد يوسف عدس، القاهرة: دار الكتاب المصري، بيروت: دار الكتاب اللبناني، ٢٠١١م.

٦٩- بافلاك، أليكس. مستقبل الأفكار العظيمة تعاون الفريق في العلوم الإنسانية، في: **الاستشراف والابتكار**

والاستراتيجية، تحرير، سينيثيا ج واغنر، ترجمة: صباح صديق الدملوجي، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، ٢٠٠٩م.

٧٠- البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. **صحيح البخاري**، اعتنىٰ به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٨م.

٧١- البدري، مالك. **التفكّر من المشاهدة إلىٰ الشهود، دراسة نفسية إسلامية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ط٤، ١٩٩٥.

٧٢- بدوي، عبد الرحمن. **مناهج البحث العلمي**، الكويت: وكالة المطبوعات، ط٣، ١٩٧٧م.

٧٣- برتراند، إيف. **النظريات التربوية المعاصرة**، ترجمة محمد بوعلاق، الرباط: دار الأمان، ٢٠٠٧م.

٧٤- بشارة، موفق. **أثر برنامج تدريبي لمهارات التفكير عالي الرتبة في تنمية التفكير الناقد والإبداعي لدىٰ طلاب الصف العاشر**. أطروحة دكتوراه/ جامعة اليرموك/ الأردن، إشراف الدكتور عدنان العتوم، ٢٠٠٣م.

٧٥- البقالي، رشيد. **التربية الفكرية في المنهاج التعليمي بالمغرب: قراءة وصفية**. الرباط: المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية، ٢٠٢٠.

٧٦- بكار، عبد الكريم. **تكوين المفكر**، دمشق: دار المعراج، ودار وحي القلم، ٢٠١٠م.

٧٧- بن جلوي، سارة بنت عبد المحسن آل سعود، **المسلم المعاصر بين المعية والمسؤولية**، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

٧٨- بندق، بسام سالم أحمد بندق. **الكفايات التعليمية عند الزرنوجي من خلال كتابه: تعليم المتعلّم طريق التعلّم**، عمّان: دار النور المبين، ٢٠١٦م.

٧٩- البهي، محمد. **الجانب الإلهي من التفكير الإسلامي**، عمان: طبعة وقفية الأمير غازي للفكر القرآني. دون تاريخ.

٨٠- بوعود، أحمد. **فقه الواقع (أصول وضوابط)**، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٦م.

٨١- بيتكي، بيتر، وبريشينكو، ديفيد. **طريقة التفكير الاقتصادية**. ترجمة ليندا الحديد ومراجعة فادي حدادين، عمان: الأهلية، ٢٠٠٨م.

٨٢- بيكون، فرنسيس. **الأورغانون الجديد، إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة**، القاهرة: رؤية للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م.

٨٣- الترمذي، **جامع الترمذي**، أبو عيسىٰ محمد بن عيسىٰ بن سورة. الرياض: بيت الأفكار الدولية، ط١، ١٩٩٩م.

٨٤- التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد بن العباس (توفي نحو ٤٠٠هـ). **الإمتاع والمؤانسة**، تحقيق: هيثم خليفة الطعيمي، بيروت: المطبعة العصرية، ٢٠٠٤م.

٨٥- التوحيدي، أبو حيان علي بن محمد بن العباس. **البصائر والذخائر**، تحقيق وداد القاضي، بيروت: دار صابر، ط١، ١٩٨٤م.

٨٦- الجابري، محمد عابد. **بنية العقل العربي**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط٩، ٢٠٠٩م.

٨٧- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (توفي ٢٥٦هـ). **كتاب الحيوان**، القاهرة: مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، ١٩٦٥م.

٨٨- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر. "**رسالة المتعلمين**" ضمن **رسائل الجاحظ**، بيروت: دار الجيل، ط١، ١٩٩١م.

٨٩- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، (توفي٢٥٥هـ). **البيان والتبين**، تحقيق :عبد السلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط٧، ١٩٩٨م.

٩٠- جانتاجو، ماكس. **المعجزة العربية**، نقله عن الفرنسية: رمضان لاوند، ط.٢ بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨١م.

٩١- الجراح، عبد الناصر. **أثر برنامج تدريبي فوق معرفي في تنمية التفكير فوق الأخلاقي والسلوك الأخلاقي**. أطروحة دكتوراه جامعة اليرموك/ الأردن، إشراف الدكتور عدنان العتوم، ٢٠٠٣م.

٩٢- الجرجاني، السيد الشريف علي بن محمد. **التعريفات**، تحقيق: محمد صديق المنشاوي، القاهرة: دار الفضيلة، ٢٠٠٤.

٩٣- جروان، فتحي. **تعليم التفكير**، العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

٩٤- جريشة، علي. **نحو نظرية للتربية الإسلامية**، القاهرة: مكتبة وهبة، ط١، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

٩٥- الجوهري، إسماعيل بن حمّاد. **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، بيروت: دار العلم للملايين، ط٣، ١٣٩٩هـ/ ١٩٨٤م.

٩٦- الحَجْوي، محمد بن الحسن. **الفكر السامي في تاريخ الفقه الإسلامي**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٥م.

٩٧- الحجوي، محمد بن الحسن. **تجديد الفقه ونصوص أخرى**، القاهرة: دار الكتاب المصري، وبيروت: دار الكتاب اللبناني، ط١، ٢٠١٤م.

٩٨- حرب، ماجد. **التربية النقدية: آمال الشعوب ومخاوف الساسة**، عمان: كنوز المعرفة، ٢٠١٥م.

٩٩- حصوة، ماهر. **فقه الواقع وأثره في الاجتهاد**، هيرندن، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٩م.

١٠٠- حوى، سعيد. **الأساس في السنة وفقهها**، القاهرة: دار السلام، ط٣، ١٤١٦هـ/ ١٩٩٥م.

١٠١- الخضري بك، محمد. **تاريخ التشريع الإسلامي**، القاهرة: دار الفكر، ط٨، ١٩٩٨م.

١٠٢- الخطابي، أبو سليمان حمد بن محمد بن إبراهيم ابن الخطاب البستيّ. **معالم السنن شرح سنن أبي داود**، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت..

١٠٣-خلّاف، عبد الوهاب. **خلاصة تاريخ التشريع الإسلامي**، الكويت: دار القلم، د.ت.

١٠٤- دراز، محمد عبد الله. **المختار من كنوز السنة، شرح لأربعين حديثاً**، القاهرة: مطابع الثقافة، د.ت.

١٠٥- الدريج، محمد. **التدريس الهادف**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط١، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

١٠٦- دولة، حنفي، وآدم، زاليكا، ويوسف، ناصر. "الصراع اللغوي في أرخبيل الملايو ما بعد الاستعمار الأوربي: واقع اللغة الملايوية والعربية"، **مجلة اللغة العربية**، (المجلس الأعلى للغة العربية- الجزائر)، ع٤٢، ٢٠١٨م.

١٠٧- ديليو، ستيفن. **التفكير السياسي والنظرية السياسية والمجتمع المدني**، ترجمة ربيع وهبة، الإسكندرية: منشورات مكتبة الاسكندرية، ٢٠٠٠م.

١٠٨- الذهبي، أبو عبدالله شمس الدين . **سير أعلام النبلاء**، أشرف على تحقيقه وتخريج أحاديثه شعيب الأرناؤوط، حقق هذا الجزء إبراهيم الزيبق، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

١٠٩- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. **المحصّل**، القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، د.ت.

١١٠- الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. **مفاتيح الغيب المعروف بالتفسير الكبير**، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط٣، ١٤٢٠هـ.

١١١- الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد. **الذريعة إلى مكارم الشريعة**، تحقيق: أبو اليزيد العجمي، القاهرة: دار السلام، ٢٠٠٨م.

١١٢- رايت، وليام كلّي. **تاريخ الفلسفة الحديثة**، ترجمة: محمود سيد أحمد، مراجعة وتقديم إمام عبد الفتاح إمام، بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ٢٠١٠م.

١١٣- رضا، محمد رشيد بن علي. **تفسير المنار**، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠م.

١١٤- روس، جاكلين. **مغامرة الفكر الأوروبي (قصّة الأفكار الغربية)**، ترجمة أمل ديبو، مراجعة زهيدة درويش، أبوظبي: هيئة أبوظبي للثقافة والتراث، ٢٠١١م.

١١٥- الزرقا، مصطفى. **المدخل الفقهي العام**، ج١، دمشق: دار القلم، ٢٠٠٥م.

١١٦- الزرنوجي، برهان الإسلام. **تعليم المتعلم طرق التعلم**. الخرطوم: الدار السودانية للكتب، ط١، ٢٠٠٤م.

١١٧- الزرنوجي، برهان الإسلام. **تعليم المتعلم طريق التعلم**، تحقيق: مروان قباني، بيروت: المكتب الإسلامي، ١٩٨١م.

١١٨- الزرنوجي، علي بن أبي بكر. **تعليم المتعلم في طريق التعلم**، بيروت: دار ابن كثير، ط٣، ٢٠١٤م.

١١٩- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الخوارزمي. **الكشاف في حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل**، بيروت: دار الفكر ط١، ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧م.

١٢٠- زيتون، حسن حسين. **تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، القاهرة: عالم الكتب، ط٢، ٢٠٠٦م.

١٢١- زيتون، عايش محمود. **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، عمّان/ الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧م، ٤٨٩-٤٩٦.

١٢٢- السلمي، عز الدين بن عبد السلام. **قواعد الأحكام في إصلاح الأنام**، تحقيق نزيه كمال حماد وعثمان جمعة ضميرية، دمشق: دار القلم، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

١٢٣- السمرقندي، أبو الليث نصر بن محمد. **تنبيه الغافلين بأحاديث سيد الأنبياء والمرسلين**، دمشق: دار ابن كثير، ط٣، ٢٠٠٠م.

١٢٤- السيد أحمد، عزمي طه. **الثقافة والثقافة الإسلامية: رؤية جديدة وعلم جديد**، عمان: منشورات أمانة عمّان، ٢٠٠٧م.

١٢٥ – السيد أحمد، عزمي طه. **ليتفقهوا في الدين**، عمَّان: وزارة الثقافة، ٢٠١٧م.

١٢٦ – السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. **الحاوي للفتاوي**، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

١٢٧ – السيوطي، جلال الدين. **الاقتراح في أصول النحو**، دمشق: دار البيروتي، ط٢، ٢٠٠٦م.

١٢٨ –الشاطبي، أبو إسحاق، إبراهيم بن موسىٰ بن محمد اللخمي. **الموافقات في أصول الشريعة**، ضبط محمد عبد الله دراز، بيروت: دار المعرفة، (د ت).

١٢٩ – الشرنوبي، عبد المجيد. **شرح الحكم العطائية**، دمشق: دار ابن كثير، ط٢، ١٩٨٩م.

١٣٠ – الشريدة، محمد. **أثر برنامج تدريبي فوق معرفي في تنمية التفكير الناقد**. أطروحة دكتوراه جامعة اليرموك/ الأردن، إشراف الدكتور عدنان العتوم، ٢٠٠٣م.

١٣١ – شلق، علي. **العقل العلمي في الإسلام**، طرابلس، لبنان: منشورات جروس برس، ١٩٩٦م.

١٣٢ – شوقي، جلال. **العلوم العقلية في المنظومات العربية**، الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمية، ط١، ١٩٩٠م.

١٣٣ – الصالح، صبحي. **الإسلام ومستقبل الحضارة**، بيروت: دار الشورىٰ، ط١، ١٩٨٢م.

١٣٤ – الصيمري، الحسين بن علي. **أخبار أبي حنيفة وأصحابه**، بيروت: عالم الكتب، ط٢، ١٩٨٥م.

١٣٥ – الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير الطبري. **جامع البيان عن تأويل آي القرآن**، بيروت: دار هجر للطباعة والنشر، ط١، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.

١٣٦ – الطريري، عبد الرحمن. **العقل العربي وإعادة التشكيل**، الدوحة:كتاب الأمة، عدد ٣٥، شوال: ١٤١٣هـ.

١٣٧ – العامري، أبو الحسن محمد بن أبي ذر. **النّسك العقلي والتصوف الملِّي، ضمن كتاب رسائل أبي الحسن العامري وشذراته الفلسفية**، دراسة ونصوص: سحبان خليفات، عمّان/ الأردن: منشورات الجامعة الأردنية، ١٩٨٨م.

١٣٨ – العامري، أبو الحسن. **كتاب الإعلام بمناقب الإسلام**، تحقيق: أحمد عبد الحميد غراب، الرياض: دار الأصالة للثقافة والنشر والإعلام، ١٩٨٨م.

١٣٩ – عبد الحق، صلاح إسماعيل. «المعرفة»، في: **بناء المفاهيم: دراسة معرفية ونماذج تطبيقية**، القاهرة: دار السلام، ط١/ ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ج١.

١٤٠ – عبد الدايم، عبد الله. «**الثورة التكنولوجية في التربية العربية**» بيروت، دار العلم للملايين، ط٣، ١٩٨١م.

١٤١ – عبد الرحمن، طه. **اللّسان والميزان أو التكوثر العقلي**، المغرب، بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٨م.

١٤٢ – عبد اللطيف، أحمد عبد الرحمن وآخرون. **الفكر التربوي العربي الإسلامي: الأصول والمبادئ**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧م.

١٤٣ – عثمان، علي عيسي. **لماذا الإسلام وكيف**، عمَّان/ الأردن: دار النّفائس، ١٩٩٨م.

١٤٤ – عرفة، صلاح الدين. **تفكير بلا حدود، رؤىٰ تربوية معاصرة في تعليم التفكير**، القاهرة: عالم الكتب، ط١، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م،

١٤٥- عطا الله، برهام. «تأثير الفقه الإسلامي على تكوين القانون الإنجليزي»، مجلة التسامح، السنة السادسة، العدد الرابع والعشرون، خريف ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.

١٤٦- العقاد، عباس محمود. **التفكير فريضة إسلامية**، القاهرة: نهضة مصر، ط٧ (طبعة جديدة منقحة)، ٢٠٠٧م.

١٤٧- العلواني، طه جابر. **تطور المنهج المقاصدي عند المعاصرين**، مدارسة زينب العلواني، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ٢٠١١م.

١٤٨- العلواني، طه جابر. **من أدب الاختلاف إلى نبذ الخلاف**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٩م.

١٤٩- علي، نبيل. **العقل العربي ومجتمع المعرفة: مظاهر الأزمة واقتراحات بالحلول**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٩م.

١٥٠- علي، نبيل، وحجازي، نادية. **الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ط١، ٢٠٠٥م.

١٥١- عوَّام، محمد. **مقصد إصلاح التفكير الإنساني في القرآن الكريم**، لندن: منشورات مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، ط١، ١٤٣٧هـ/ ٢٠١٦م.

١٥٢- عيَّاد، الحبيب. **الكلام في التوحيد**، تقديم: عبد المجيد الشرفي، بيروت: دار المدار الإسلامي، ط١، ٢٠٠٩م.

١٥٣- العيني، أبو محمد بدر الدين محمود بن أحمد. **عمدة القاري شرح صحيح البخاري**، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

١٥٤- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار ابن حزم، ط١، ٢٠٠٥م.

١٥٥- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **إحياء علوم الدين**، بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٤م.

١٥٦- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **المستصفى**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٣م.

١٥٧- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **المستصفى**، تحقيق وتقديم وترجمة: أحمد زكي حماد، القاهرة: العالمية للنشر والترجمة والتدريب (السدرة)، والرياض: دار الميمان، ط١، ٢٠٠٩م.

١٥٨- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **المنقذ من الضلال**، ط٧ القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٧٢م.

١٥٩- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **فضائل الأنام من رسائل حجة الإسلام**، ترجمها عن الفارسية نور الدين آل علي. تونس: الدار التونسية للنشر، ١٩٧٢م،

١٦٠- الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. **ميزان العمل**، تقديم: سليمان دنيا، القاهرة: دار المعارف، ط١، ١٩٦٤م.

١٦١- الغزوي، سمير خالد. **مناظرات ابن حزم دراسة تحليلية**، رسالة دكتوراه، إربد/ الأردن: جامعة اليرموك، ٢٠١٤م.

١٦٢-الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد بن طرخان. **إحصاء العلوم**، تحقيق: عثمان أمين، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢، ١٩٤٩م.

١٦٣- الفاروقي، إسماعيل راجي. **التوحيد مضامينه على الفكر والحياة**، ترجمة: السيّد عمر، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي. (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٦م).

١٦٤- فرج عبد القادر طه وآخرون، **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، بيروت: دار النهضة العربية، ط١. د. ت.

١٦٥- فريدريش نيتشه. **محاسن التاريخ ومساوئه**، ترجمة: رشيد بوطيب، الدوحة/ قطر: منتدى العلاقات العربية والدولية، ٢٠١٩م.

١٦٦- الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. **القاموس المحيط**، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٨، ٢٠٠٥م.

١٦٧- القاضي عياض أبو الفضل، عياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي، **إكمال المعلم بفوائد مسلم**، تحقيق يحيى إسماعيل، مصر دار الوفاء، ط١، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م.

١٦٨- القاضي عياض، أبو الفضل عياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي. **بغية الرائد لما تضمنه حديث أم زرع من الفوائد**، تحقيق صلاح الإدلبي وآخرين، الرباط: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٩٧٥.

١٦٩- القاضي عياض، عياض بن موسى اليحصبي السبتي المغربي. **الشفا بتعريف حقوق المصطفى**، تحقيق ودراسة: عبد السلام البكاري المساري، الجزائر: وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، ٢٠٠٦م.

١٧٠- القرضاوي، يوسف. **السنة مصدراً للمعرفة والحضارة**. القاهرة: دار الشروق، ط٢، ١٤١٨هـ/ ١٩٩٨م.

١٧١- القرطبي، أبوعبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر الأنصاري الأندلسي. **الجامع لأحكام القرآن والمبين لما تضمنه من السنة وآي الفرقان**، تحقيق وإشراف عبد الله التركي، قطر: منشورات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٤٣٤ه/ ٢٠١٣م.

١٧٢- القشيري، عبد الكريم ابن هوازن. **لطائف الإشارات**، تحقيق إبراهيم البسيوني، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٠م.

١٧٣- قطب، سيد. **في ظلال القرآن**، القاهرة: دار الشروق، ط ٢٥، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.

١٧٤- كاريل، ألكسيس. **الإنسان ذلك المجهول**، تعريب شفيق أسعد فريد، بيروت: مكتبة المعارف، د.ت.

١٧٥- كالهون، كريغ، ويورغينزماير، مارك، وأنتوربن، جوناثان (محررون). **إعادة النّظر في العلمانية**، ، ترجمة، شكري محمد، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث ودراسة السياسات، ٢٠١٨م.

١٧٦- كانط، إمانويل. **ثلاثة نصوص: تأملات في التربية، ما هي الأنوار؟ ما التوجه في التفكير**، تعريب وتعليق: محمود بن جماعة، صفاقس، وتونس: دار محمد علي الحامي للنشر، ط١، ٢٠٠٥م.

١٧٧- كرم، يوسف. **تاريخ الفلسفة الحديثة**، القاهرة: طبعة دار المعارف بمصر ١٩٩٦م.

١٧٨- كريستيفا، جوليا. أمراض النفس الجديدة، في: **القيم إلى أين**، تحرير جيروم بندي، ترجمة زهيدة درويش، وجان جبور، تونس: بيت الحكمة، وباريس: اليونسكو، ٢٠١٠م.

١٧٩- كفافي، علاء الدين أحمد. **علم النفس الارتقائي-سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، عمان: دار الفكر، ٢٠٠٩م.

١٨٠- الكندي، يعقوب بن إسحاق بن الصباح. **رسائل الكندي الفلسفية**، تحقيق وإخراج: محمد عبد الهادي أبو ريدة، القاهرة: دار الفكر العربي، ط١، ١٩٥٠م.

١٨١- الكواكبي، عبد الرحمن. **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، القاهرة: مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، ٢٠١٢م.

١٨٢- الكواكبي، عبد الرحمن. **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، بيروت: دار النفائس، ط٣، ٢٠٠٦م.

١٨٣- الكوثري محمد زاهد. **فقه أهل العراق**، تحقيق عبدالفتاح أبو غدة، القاهرة: المكتبة الأزهرية، ٢٠٠٢م.

١٨٤- كولينز، راندال. **علم اجتماع الفلسفات، التأثير الاجتماعي والسّياسي في نشأة الفلسفات والأفكار**، ترجمة فريق جسور للترجمة، بيروت: جسور للترجمة والنّشر، ٢٠١٩م.

١٨٥- الكيا الهراسي، أبو الحسن علي بن محمد بن علي. **أحكام القرآن**، تحقيق: موسى محمد علي وعزة عبد عطية، بيروت: دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤٠٥هـ.

١٨٦- الكيلاني، ماجد عرسان. **التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند المسلم المعاصر**، بيروت: مؤسسة الريان، ط١. ١٤١٨هـ/ ١٩٩٧م.

١٨٧- الكيلاني، ماجد عرسان. **أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢ (مزيدة ومنقحة)، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.

١٨٨- الكيلاني، ماجد عرسان. **فلسفة التربية الإسلامية: دراسة مقارنة بالفلسفات التربوية المعاصرة**، عمّان/ الأردن: دار الفتح للدراسات والنشر، ط١، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.

١٨٩- لومانيه، جون لويس. **مقالات في النمذجة وفلسفة العلوم**، ترجمة: هدى الكافي وآخرين، تونس: المركز الوطني للترجمة، ٢٠١٢م.

١٩٠- المباركفوري، صفي الرحمن. **الرحيق المختوم**، بيروت: دار الهلال ١٩٧٦م.

١٩١- مجمع اللغة العربية في القاهرة. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م.

١٩٢- مجموعة من الأساتذة. **التربية الإسلامية أساس التنمية الشاملة**، كتاب تربيتنا رقم ٣، منشورات مجلة تربيتنا (الجمعية المغربية لأساتذة التربية الإسلامية بالمغرب)، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م.

١٩٣- المحاسبي، الحارث بن أسد. **ماهية العقل ومعناه واختلاف الناس فيه**، بيروت: دار الفكر، ط٢، ١٩٧٨م.

١٩٤- مدكور، علي أحمد. **نظريات المناهج التربوية**، (سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس)، الكتاب ٣٥، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٢، ١٤٢٧هـ/ ٢٠٠٦م.

١٩٥- مريتان، جاك. **درجات المعرفة أو التوحيد من أجل التمييز**، ترجمة: محمود اليعقوبي، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠١٦م.

١٩٦- المسعودي، علي بن الحسين. **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، بيروت: دار الأندلس، ١٩٩٦م.

١٩٧- مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري. **صحيح مسلم**، اعتنى به أبو صهيب الكرمي، الرياض: بيت الأفكار الدولية ط١، ١٩٩٨م.

١٩٨- المسيري، عبد الوهاب. **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة**، القاهرة: دار الشروق، ط١، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.

١٩٩- المسيري، عبد الوهاب. **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان**، دمشق: دار الفكر، إعادة طبع ثانية ٢٠٠٧م.

٢٠٠- مظفر، محمد رضا. **المنطق**، بيروت: دار التعارف، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

٢٠١- المعلمي اليماني، عبد الرحمن. **الأنوار الكاشفة**، بيروت: عالم الكتب، ط٢، ١٤٠٣هـ.

٢٠٢- مقدسي، جورج. **نشأة الكليات: معاهد العلم عند المسلمين وفي الغرب**، ترجمة محمود سيد، القاهرة: مدارات للأبحاث والنشر، ط١، ٢٠١٥م.

٢٠٣- المكي الموفق بن أحمد بن محمد. **مناقب الإمام الأعظم أبي حنيفة**، حيدرآباد الدكن: مجلس دائرة المعارف النظامية، ط١، ١٣٢١هـ.

٢٠٤- ملكاوي، فتحي حسن. **البناء الفكري: مفهومه ومستوياته وخرائطه**، هيرندن، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ٢٠١٨م.

٢٠٥- ملكاوي، فتحي حسن. أنواع التّفكير رؤية تكاملية في السياق الحضاري المنشود، **إسلامية المعرفة**، العدد ٩٤، خريف ١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م.

٢٠٦- ملكاوي، فتحي حسن. **منظومة القيم العليا التوحيد والتزكية والعمران**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣م.

٢٠٧- ملكاوي، فتحي حسن. **نصوص من التراث التربوي الاسلامي**، سلسة التراث التربوي الإسلامي (٣)، عمان/ الأردن: المعهد العالمي للفكر الاسلامي، ٢٠١٨م.

٢٠٨- المنجرة، المهدي. **قيمة القيم**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ٢٠٠٨م.

٢٠٩- موران، إدغار. **المنهج: معرفة المعرفة والأفكار**، ترجمة: يوسف تيبس، المغرب: إفريقيا الشرق، ٢٠١٣م.

٢١٠- موران، إدغار. **المنهج، إنسانية الإنسان الهوية الإنسانية**، ترجمة: يوسف تيبس، المغرب: إفريقيا الشرق، ٢٠١٩م.

٢١١- موران، إدغار. **تربية المستقبل: المعارف السبع الضرورية لتربية المستقبل**، ترجمة: عزيز لزرق، ومنير الحجوجي، الدار البيضاء: دار توبقال للنشر، ط١، ٢٠٠٢م.

٢١٢- موسى الشريف، ومحمد حسن عقيل. **نزهة الفضلاء تهذيب سير أعلام النبلاء للذهبي**، جدَّة: دار الأندلس للنشر والتوزيع، ١٩٩١م.

٢١٣- نادر، ألبير نصري. **النّفس الإنسانية عند ابن سينا**، نصوصٌ جمعها وحقّقها وقدّم لها: ألبير نصري نادر، بيروت: دار المشرق، ١٩٨٦م.

٢١٤- نجاتي، محمد عثمان، والسيد، عبد الحليم محمود. (تحرير) **علم النّفس في التراث الإسلامي**، هيرندن، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٨م.

٢١٥- النجار، عبد المجيد. **دور حرّية الرأي في الوحدة الفكرية بين المسلمين**، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٢.

٢١٦- النجار، عبد المجيد. **فصول في الفكر الإسلامي بالمغرب**، بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٢م.

٢١٧- النجار، عبد المجيد. **في فقه التدين فهماً وتنزيلاً**، الدوحة: وزارة الأوقاف، سلسلة كتاب الأمة العدد ٢٢، محرّم ١٤١٠هـ.

٢١٨- النحوي، عدنان رضا. **النهج الإيماني للتفكير**، الرياض: دار النحوي للنشر والتوزيع، ط١، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م.

٢١٩- النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي. **السنن الكبرى**، تحقيق: حسن عبد المنعم شلبي، بإشراف: شعيب الأرناؤوط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢١ هـ/ ٢٠٠١م.

٢٢٠- نصر، سيد حسين. **دليل الشاب المسلم إلى العالم الحديث**، ترجمة: فاروق جرار، وصادق عودة، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٤م.

٢٢١- نصر، سيد حسين. **قلب الإسلام، القيم الخالدة من أجل الإنسانية**، تعريب: داخل الحمداني، بيروت: مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، ٢٠٠٩م.

٢٢٢- نصر، سيّد حسين، **فردوس الحق**، ترجمة، ناتالي الخوري غريب، دمشق: دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، ٢٠١٩م.

٢٢٣- النورسي، بديع الزمان سعيد. **إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز** (المجلد الخامس من رسائل النور)، تحقيق: إحسان قاسم الصالحي، استنبول والقاهرة : دار سوزلر، ط٧، ٢٠١٣م.

٢٢٤- النووي، أبو زكرياء محيي الدين يحيى بن شرف بن مري. **المنهاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج**، الشهير بشرح النووي على صحيح مسلم، بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م.

٢٢٥- نيوتن، ليزا. **نحو شركات خضراء: مسؤولية مؤسسات الأعمال نحو الطبيعة**، ترجمة إيهاب عبد الرحيم محمد، سلسلة عالم المعرفة، رقم ٣٢٩، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، يوليو ٢٠٠٦م.

٢٢٦- هارتلي، جون (محرر). **الصناعات الإبداعية: كيف تُنتَج الثقافة في عالم التكنولوجيا والعولمة؟** ج١، ترجمة: بدر السيد سليمان الرفاعي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة رقم ٣٣٨، أبريل ٢٠٠٧.

٢٢٧- هايزنبرغ؛ فيرنر. **فيزياء وفلسفة: ثورة في الفيزياء الحديثة**، ترجمة: أدهم السمان، دمشق: منشورات وزارة الثقافة السورية، ١٩٨٤م.

٢٢٨- هونكه، زيغريد. **العقيدة والمعرفة**، ترجمة: عمر لطفي العالم، بيروت: دار قتيبة، ١٩٨٧م.

٢٢٩- واربرتون، نايجل. **التفكير من الألف إلى الياء**، ترجمة: هالة عباس وأسامة عباس، بيروت: مركز نماء للبحوث والدراسات، ٢٠١٨م.

٢٣٠- وزارة التربية الوطنية (المملكة المغربية) **الكتاب الأبيض للمناهج والبرامج**، ج١، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية العامة، ٢٠٠٢.

٢٣١- يوسف، ناصر، وآدم، زاليكا. "التعدد اللغوي ودوره الحضاري في تنمية ماليزيا: دروس مستفادة عربياً وإسلامياً"، **الإسلام والعالم المعاصر**، الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مج٩، ع١، نوفمبر٢٠١٣/ أبريل ٢٠١٤م.

ثانياً: المراجع الأجنبيـة:

1- Abdul Razak, Dzulkifli and Hashim, Rosnani, eds. *Pentafsiran baharu Falsafah Pendidikan Kebangsaan dan pelaksanaannya pasca 2020*. Kuala Lumpur: IIUM Press, International Islamic University Malaysia, 2019.

2- Amalina Munirah Mohamed Zabidi and Nik Suryani NikAbd. Rahman. *A Teacher's Experience of Using Critical Thinking in Classroom Teaching*, International Proceeding of Economics Development and Research Journal, 2012.

3- Azmi Aris and Leela Barrock."Interview with Tun Dr Mahathir Mohamad." *The Edge Learning center*, Kuala Lumpur September 3, 2007.

4- Biambatista, Robert and Bhappu, Anita. Diversity's harvest: Interactions of diversity sources and communication technology on creative group performance, *Organization Behavior and Human Decision Process*, Vol. 111, Issue 2, March 2010, pp. 116-126.

5- Buoncristiani, Martin and Buoncristiani, Patricia. *Developing Mindful Students, Skillful Thinkers, Thoughtful Schools,* Corwin, 2012.

6- Chamberlain, Paul. Knowledge is not Everything. *Journal Design for Health,* Vol. 4, Issue 1, 2020.

7- Chang Da Wan et al. *Education in Malaysia Towards a Developed Nation*, ISEAS Yusof Ishak Institute, Malaysia, Economic Working Paper, No. 4, Sept. 2018.

8- Daniels, Harry; Lauder, Hugh and Porter, Jill. *Educational Theories, Culture and Learning: A Critical Perspectives on Education,* Abington, UK: Routledge, 2013.

9- De Bono, Edward. *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*, New York: Harper Colophon, (Reissue edition), 2015.

10- Draper, John William. *The Conflict between Religion and Science*, p.188. Electronic copy.

11- Einstein et L. Infeld; *L'évolution des idées en physique*, trad. De Maurice Solovine, Paris: P.B.Payot, 1963.

12- Einstein, Albert ; *La Relativité, théorie de la relativité restreinte et générale, la relativité et le problème de l'espace*, traduit de l'allemand par Maurice Solovine, Paris: P.B.Payot, 2001.

13- Ficher, Gerhard. Artful Integration: Interweaving Media, Materials and Practices. Proceedings of the Eighth Conference on Participatory Design, Vol.1. 2004.

14- Hashim, Rosnani and Suhailah Hussein. *The Teaching of Thinking in Malaysia*, Kuala Lumpur: Research Centre-IIUM, 2003.

15- Hashim, Rosnani. *Towards an Islamic Curriculum: Principles and Issues*, Kuala Lumpur: IIUM Press, 1st ed, 2019.

16- Jlidi, M.. Les croyances épistémiques des apprenants et leur rôle dans la résolution des problèmes ouverts dans le domaine des sciences humaines: cas de l'enseignement secondaire tunisien. Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis. 2008, Thèse inédite.

17- Kant, Emmanuel. *Critique de la raison pure*, trad . fr. de J.L.Delamarre et F. Marty, in:*Œuvres philosophiques*, T. 1, Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1980.

18- Kompridis, Nikolas. "De Kant à Foucault, Réorientation de la critique", *Archives de Philosophie*, Tome 66,-Cahier 4, Hiver 2003, pp.635-648. traduit de l'anglais par F.-E. Schürch.

19- Koyré, Alexandre.*Études d'histoire de la pensée scientifique*, Paris: Presses Universitaires de France, Réimpr, Paris: Gallimard; 3e éd. 1985.

20- 20- Manager, L.R. *La Legislation sud-Italienne sous la Domination Normande*, SPOLETO, 1949.

21- Lee Kean-Wha and Thang Siew Ming. Critical Discourse Analysis of the Malaysia Smart Schools (MSS): Conceptual Blueprint and Implications to Implementation, *International Journal of Language Society and Culture*, (Australia), Issue 30, 2010.

22- Leenders, Roger; Van Engelen, Jo and Kratzer, Jan. Systematic Design Methods and the Creative Performance of New Product Teams: Do They Contradict or Complement Each Other? *Journal of Product Innovation Management*, Vol. 24, Issue 2, 2007, pp. 166-179.

23- ***Les Notions Philosophiques***, Tome I: Philosophie Occidentale: A- L. Article "*Critique*" pp.517521-. in Encyclopédie philosophique universelle publiée sous la direction de André Jacob. Paris: Presses Universitaires de France, 1989.

24- Makdisi, George. The Scholastic Method in Medieval Education: An Inquiry into Its Origins in Law and Theology, *Speculum*, Vol. 49, No.4 (Oct 1974). pp 640-661

25- Makdisi, John A. *The Islamic Origins of the Common Law*, North Carolina Law Review, June 1999.

26- Malaysia Education Blueprint 2013-2025 (Preschool to Post-Secondary Education), Ministry of Education Malaysia 2013.

27- Malaysia Gov, *The Smart School Roadmap 2005-2020: An Educational Odyssey*. S. S. P. Team, Putra Jaya, Kuala Lumpur: Government of Malaysia.

28- Martinand, Jean-Louis. *Connaître et transformer la matière, Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne, Francforts. Main and New York : Peter Lang, 1986.

29- Mohamad, Mahathir. *A Doctor in the House: The Memoirs of Tun Dr Mahathir Mohamad*, Petaling Jaya, Malaysia: MPG Publishing, 2011.

30- Mohd Yusri Kamarudin et al. Inculcation of Higher Order Thinking Skills (HOTS) in Arabic Language Teaching at Malaysian Primary Schools, *Creative Education Journal*, 2016, 7, pp 307-314.

31- Monica M. Gaudiosi, The Influence of the Islamic law of Waqf on the Development of the Trust in England: The Case of Merton College, 136 *University of Pennsylvania Law Review*, Vol. 136, 1988.

32- Murat, Balkis and Bayesid, Gulnur. The relationship between thinking styles and personality types, *Social Behavior and Personality: an International Journal*, Volume 33, Number 3, 2005, pp. 283-294.

33- Nasri, Nurfaradilla et al. Effectiveness of School Wide Model (MPSS) in MARA Junior Science College, *Social and Behavioral Science. Journal*, 7 (C), 2010, pp. 43-49.

34- Nooraini Othman and Khairul Azmi Mohamad. Thinking Skill Education and Transformational Progress in Malaysia, *International Education Studies Journal*, Canadian Center of Science and Education, Vol.7, No. 4, 2014.

35- Packer, Dominic J. Avoiding Groupthink: Whereas Weakly Identified Members Remain Silent, Strongly Identified Members Dissent about Collective Problems *Psychological Science*, Vol 20, Issue 5, May 2009, pp. 546-549

36- Popper, Karl. *The Logic of Scientific Discovery,* London and New York: Routledge, 2014.

37- Rajendran Nagappan. Teaching Thinking Skills at Institutions of Higher Learning: Lessons Learned, *Partanika Journal Soc. Sci. & Hum.* (Universiti Putra Malaysia), 18 (S): 1-4, 2010.

38- Robertson, S. Ian. *Types of Thinking (Psychology Focus).* 1st Edition, Routledge,1999 .

39- Sahin, Cigdem. Managing Communication in Knowledge-Intensive Service Teams: Groupthink Theory Revisited, *Business Management and Strategy,* 2014, Vol. 5, No. 2, pp.183-195.

40- Schafer, Mark and Crichlow, Scott. *Groupthink Versus High-Quality Decision Making in International Relations,* New York: Columbia University press. 2010**.**

41- Schommer, Marlene. Epistemological Development and Academic Performance among Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 1993.

42- Schommer-Aikins, Marlene. Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach*. Educational Psychologist,* 39 (1), 2004, pp 19-29.

43- Shaffer, David and Kipp, Katherine. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Boston: Cengage Learning, 9 ed. 2013.

44- Sternberg, Robert J. *Thinking Styles*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, Reprint 2003.

45- Sunstein, Cass R. and Hastie, Reid. *Wiser: Getting beyond Groupthink to Make Groups Smarter*. Boston: Harvard Business School publishing, 2015.

46- Sweetman, Brendan (Editor). *Philosophical Thinking and the Religious Context*, Londonn and New York: Bloomsbury Academic, 2013.

47- Horkheimer, Max. *Théorie traditionnelle et théorie critique*, Trad. de l'allemand par Claude Maillard et Sibylle Muller, Collection Tel (n° 277), Paris: Gallimard, Parution,1996.

48- Vygotsky, L. S. Interaction between learning and development (M. Lopez-Morillas, Trans.). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes,* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

49- Vygotsky, L. S. *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Eds. and Trans.). Cambridge, MA: MIT Press, 1962. (Original work published 1934).

50- Walton, Robert. *Thinking inside the Box: A Christian Perspective on Academic Disciplines,* Bossier LA: Planters Press, 2011.

51- Wilcox, Clifton. *Groupthink: An Impediment to Success*, Bloomington, IN: Xlibris Corporation, 2010.

52- Wineburg, Sam. *Historical Thinking: and the Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past.* Philadelphia: Temple University Press, 2001.

ثالثاً: الروابط الإلكترونية

1- http://moses.law.umn.edu/darrow/documents/Draper_History_Conflict_Religion_Science.pdf (Retrieved 16 Nov. 2020).

2- https://en.wikipedia.org/wiki/Maktab_Rendah_Sains_MARA (Retrieved 4 Oct. 2020).

3- https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30618/211234ovAR.pdf (Retrieved 17 July 2020).

4- https://philmckinney.com/if-you-want-to-innovate-then-dont-go-with-the-herd-groupthink-leads-to-bad-decisions/ (Retrieved 5 Oct. 2020).

5- https://www.gutenberg.org/files/1185/1185-h/1185-h.htm. (Retrieved 14 July 2020).

6- Ministry of Education Malaysia :https://www.moe.gov.my/en/dasarmenu/falsafah-pendidikan-kebangsaan#:~:text=Education%20in%20Malaysia%20is%20an,in%20and%20devotion%20to%20God. (Retrieved 4 Oct. 2020).

7- https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/24735132.2020.1731203. (Retrieved 14 July 2020).

8- https://amshistorica.unibo.it/1677?lang=ar (Retrieved 18 Sept. 2020).

9- https://www.freemalaysiatoday.com/category/nation/2019/05/17/dont-blame-matriculation-quota-when-job-market-still-unfair-to-bumis-says-maszlee/ (Retrieved 4 Oct. 2020).

10- https://www.k12academics.com/ (Retrieved 18 July 2020).

11- https://bit.ly/3mxNWW6 (Retrieved 18 July 2020).

12- Word of the Year 2016 Oxford (Retrieved 4 Oct. 2020.)

13- https://www.okaz.com.sa/local/na/1691545 (Retrieved 5 Oct. 2020).

الكشاف

ب

ت

ث

ج

ش

ص

ض

ط

ظ

ف

ق

ك

ل

م

هـ

و

ي

بحمد الله تم

هذا الكتاب



تسعى الأمّة الإسلامية اليوم إلى النهوض الحضاري الذي تستعيد به قوّتَها وحضورَها في العالَم المعاصر، وتُسهِم في ترشيد الحضارة الإنسانية بقيم الوَحْي، وهَدْي النبوَّة، وتجربة التاريخ. وهذا يستدعي التفكير في الجهود الساعية إلى ذلك النهوض، فأيْنَ تقع الحاجة إلى كتاب في التربية الفكرية من هذا التفكير؟ وبِمَ تختلف التربية الفكرية عن غيرها من أنواع التربية؟ وهل يمكن أن يكون الخلل في التربية الفكرية سبباً في وجود الخلل في سائر الأنواع الأخرى؟

وقد اخترنا البحث في التربية الفكرية لإبراز أهمية الموضوع وضرورته، وصلته بالجوانب الأخرى من شخصية الإنسان، الذي نتطلع إلى إسهامه في النهوض الحضاري المنشود. ولا يعني هذا الاختيار عدم الحاجة إلى الاهتمام بأنواع التربية الأخرى، أو أنَّ التربية الفكرية مستقلّةٌ ومنفصلة عن أنواع التربية الأخرى. ولكنَّ اختيار الموضوع هو وسيلة لتيسير دراسته بشيء من التخصص، وتناول عناصره بقدر من العمق والتفصيل.

وقد حرصْنا أن يكون تأليف هذا الكتاب تأليفاً جماعياً يجمع خبرات عدد من العلماء والمفكرين من البلدان العربية؛ المغاربية والمشرقية، أملاً في أن تُسهم الخبرات المتنوعة في الكشف عن أوجه النظر، والسعة والعمق في أهداف التربية الفكرية وموضوعاتها وأساليبها.

فتحي حسن ملكاوي



تربويٌّ وأستاذ جامعي أردني، حصل على دكتوراه في التربية العلمية وفلسفة العلوم في جامعة ولاية ميشجان الأمريكية، وماجستير في علم النفس التربوي في الجامعة الأردنية، ودبلوم عالي في تدريس العلوم في جامعة ردينغ البريطانية، وبكالوريوس في الكيمياء والجيولوجيا في جامعة دمشق. عمل في التعليم المدرسي والجامعي مدة ثلاثين عاماً، ثم تفرَّغ للعمل الفكري منذ عام ١٩٩٦م. يعمل حالياً باحثاً في المعهد العالمي للفكر الإسلامي. وهو عضو مجمع اللغة العربية الأردني.

صدر له في السنوات الأخيرة مجموعة من الكتب، منها: منهجية التكامل المعرفي، والبناء الفكري، وأربعة مجلدات في موضوع التراث والفكر التربوي الإسلامي، ومنظومة القيم المقاصدية وتجلياتها التربوية، ورؤية العالَم. البريد الإلكتروني: fathihmalkawi@gmail.com

ISBN 978-1-56564-831-9
9 781565 648319

المعهد العالمي للفكر الإسلامي
INTERNATIONAL INSTITUTE OF ISLAMIC THOUGHT